



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

Grado en Maestro en Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Estudiante: Laura Fernández Molero

Tutor: Nicolás Garrote Escribano

Madrid, junio de 2016

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	4
KEY WORDS	4
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Justificación e interés del tema	5
1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado	5
1.3. Estructura.....	5
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	6
2.1. Objetivos generales	6
2.2. Objetivos específicos.....	7
3. DESARROLLO: el juego como estrategia didáctica.....	7
3.1. Marco Teórico.....	7
3.1.1. Etimología, historia y definición del juego.....	7
3.1.2. Teorías del juego	9
3.1.3. Características y clasificación del juego.....	13
3.1.4. Dimensiones del juego	15
3.1.5. Desarrollo del juego en el niño	19
3.1.6. Neuroeducación.....	20
3.1.7. El juego como recurso educativo	23
3.1.8. El papel del educador y de las familias.....	25
3.1.9. El juego en el currículo de Educación Infantil.....	28
3.2. Propuesta educativa: Desarrollo lúdico de los contenidos curriculares	32
3.2.1. Actividad 1: Área de la matemática	35
3.2.2. Actividad 2: Área de lengua extranjera.....	39
3.2.3. Actividad 3: Área de lengua	43
3.2.4. Actividad 4: Área de ciencias experimentales.....	47
3.2.5. Actividad 5: Área de música.....	50
3.2.6. Actividad 6: Área de ciencias sociales.....	55
3.2.7. Actividad 7: Área de psicomotricidad.....	58
3.2.8. Actividad 8: Área de expresión plástica.....	62
4. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	68

4.1.	Limitaciones y propuestas de mejora	68
4.2.	Viabilidad del proyecto	69
4.3.	Aportación personal.....	70
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
6.	INDICES.....	78
6.1.	Índice analítico de conceptos.....	78
6.2.	índice de autoridades	80
6.3.	Índice de tablas	81
6.4.	Índice de figuras.....	82
7.	ANEXOS.....	82

RESUMEN

Este trabajo será una síntesis de las competencias del Grado sobre el juego infantil en general, y de forma más específica, como estrategia metodológica en Educación infantil. Se hablará de cómo ha evolucionado el juego desde sus inicios hasta convertirse en un recurso educativo. Una vez analizado desde las perspectivas que han sido posibles, se plantea unas tablas de análisis en las que se propone el juego o las situaciones lúdicas como alternativa a las fichas de los libros de texto.

ABSTRACT

This project is a general summary of the degree competences about children's game and a specific approach of game as a methodological strategy in Early Childhood Education. The game's evolution from its beginning to its change into an instructional material will be explained. Once analysed the game from the perspectives that have been possible, it is proposed tables of analysis in which the game or playful situations are proposed as an alternative to the tokens of textbooks.

PALABRAS CLAVE

Juego, manipulación, experimentación, juego infantil, situación lúdica, Educación Infantil.

KEY WORDS

Game, Handling, Experimentation, Children's Game, Playful Situation, Early Childhood Education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación e interés del tema

En el último curso de la carrera, elegí la optativa de juegos tradicionales y populares, puesto que en segundo no pude elegirla debido a que había otra asignatura que en ese momento me interesaba más. En dicha asignatura de juegos recopilamos una “mochila” de juegos destinados a la educación física. Aunque también se pueden utilizar para abordar otras áreas, en sí la asignatura estaba destinada al desarrollo motor. Durante la asignatura, me di cuenta de la importancia que tiene para los niños y su aprendizaje jugar, y la cantidad de conocimientos que pueden adquirir a la vez que disfrutan, como niños que son. Por ello, dándole muchas vueltas, llegué a la conclusión de que mi trabajo final de Grado tenía que ir dirigido al mundo del juego infantil.

El juego es junto a la globalización, individualización, creatividad, actividad y motivación un principio metodológico fundamental para la educación infantil. Es la estrategia didáctica más completa, ya que a través de él podemos abordar todas las áreas y contribuir a un desarrollo integral de los alumnos. No es nada nuevo que el juego, ya sea libre o dirigido, forme parte del aula hoy en día, pero no es así siempre. Hay centros donde el niño pasa más tiempo sentado en su silla que moviéndose (hecho que he podido vivir en las prácticas). Si en primaria podríamos decir que esto tiene que cambiar, no hace falta mencionar en Educación infantil. Con la propuesta educativa que propongo, quiero romper con “la necesidad” de algunos centros de trabajar con los tradicionales libros de texto, quitando tiempo para la manipulación, exploración, experimentación, movimiento y, en definitiva, el juego.

1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado

Las competencias del Grado serán introducidas de manera global. Aunque en el marco teórico se encontrarán vinculadas algunas de las competencias, será en la propuesta educativa donde haré más hincapié en ellas de forma explícita, tomando como base cada una de las didácticas pertenecientes a la competencia 13 del Grado.

1.3. Estructura

El TFG se divide en dos partes claramente diferenciadas: el desarrollo teórico del tema y la propuesta educativa en relación a dicho tema.

El marco teórico se divide en diez puntos: en el primero hablaré de donde procede la palabra “juego”, así como diversas definiciones de diferentes autores y la historia que tiene detrás el juego en la humanidad. En el siguiente punto se redactan aquellas teorías que empezaron a aparecer en el siglo XIX gracias al cambio de mentalidad y aquellas más modernas del siglo pasado. Hay que destacar también en este trabajo las características y

los diferentes tipos de juegos que existen, para después ayudarnos de ellos en la propuesta educativa. Siguiendo por el punto cuatro y cinco, es importante saber qué evolución tiene el juego según crece el niño y a qué dimensiones afectas (afectivas, motoras, sociales, cognitivas...). En el punto seis, he querido explicar, basándome en la neurociencia como aprende el cerebro, para justificar por qué el juego es tan importante en el aprendizaje. A partir del punto siete, me adentraré más en el uso del juego como recurso educativo y como este se ha establecido de la forma que le encontramos hoy en día en las aulas. Ya en el punto ocho, mencionaré el papel del docente en cuanto a organización, material y formas de llevar el juego al aula, y de las familias, cómo estas tienen que llevar a cabo el juego en casa, ya que ambos son imprescindibles en la educación de un niño y su trabajo tiene que ser complementario. Además, considero que es esencial plasmar en el trabajo la mucha o poca importancia que le da al juego el currículo de la educación infantil, por ello he analizado en el punto nueve el Real Decreto. Por último, en el punto diez hablaré de cómo el juego puede ayudar en la inclusión de aquellos niños que por las causas que sea necesitan una mayor atención.

La propuesta educativa, cuyo contenido explicaré más detalladamente en el punto 3.2, se divide en tres pasos: ficha de análisis, fundamentación didáctica de la actividad y fundamentación de las competencias del Grado en esa actividad.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- a) Sintetizar los contenidos del Grado.
- b) Transferir y aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.
- c) Desarrollar técnicas y habilidades de comunicación oral y escrita.
- d) Conocer y utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) propias de su ámbito profesional
- e) Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético), científico (documentado) y explicativo (con rigor terminológico).
- f) Elaborar un trabajo estructuralmente acorde con un nivel de fin de carrera. Realizar un documento del trabajo formalmente correcto

2.2. Objetivos específicos

- a) Sintetizar las competencias del Grado en base al juego como estrategia didáctica.
- b) Comparar cómo ha evolucionado el juego hasta convertirse hoy en una estrategia metodológica del ámbito escolar.
- c) Conocer diferentes teorías sobre el juego y cómo este se desarrolla desde los 0-6 años.
- d) Analizar desde la neurociencia por qué el juego es imprescindible para que se dé un buen aprendizaje.
- e) Conocer las características y dimensiones del juego, así como diferentes estrategias lúdicas para llevar al aula.
- f) Analizar y comparar los objetivos y contenidos de las fichas de los libros de texto de educación infantil, proponiendo la estrategia lúdica como alternativa a estas para adquirir conocimientos en las diferentes disciplinas.

3. DESARROLLO: el juego como estrategia didáctica

3.1. Marco Teórico

3.1.1. Etimología, historia y definición del juego

A lo largo de la historia humana ha habido una evolución tanto en lo físico como en el pensamiento, el lenguaje, las formas de vivir y/o sobrevivir y la conducta. Tal y como indica Paredes (2002) “la actividad lúdica es tan antigua como la humanidad” (p.11). De hecho, “el juego es una actividad presente en todos los seres humanos. Se ha consolidado a través de la evolución de la especie como una conducta facilitadora del desarrollo y necesaria para la supervivencia” (Delgado, 2012, p. 4).

Corominas, 1984, citado por García y Llull (2009) afirma que el vocablo juego procede etimológicamente del latín “*iocus*”; mientras que el verbo “jugar” proviene de *iocare* (broma, gracia, pasatiempo, recreo...). En latín existiría también *ludus*, que se refiere más específicamente al juego infantil.

Una vez que se sabe la etimología de la palabra “juego” se debe profundizar en su significado, pero definir el concepto de juego no es una tarea sencilla. A continuación se muestran algunas definiciones:

La Real Academia Española (en adelante RAE) define el concepto de juego como el ejercicio recreativo sometido a reglas en el que se gana o se pierde. Otra definición de la RAE lo considera una acción o efecto de jugar por entretenimiento.

Huizinga, 1938, citado por García & Llull (2009), ha sido hasta ahora el autor que ha enunciado de manera más completa la definición de juego:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada y sentida, situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual” (p.10)

Posteriormente a la definición de Huizinga, se han ido enunciando otras, que no por ser posteriores son más correctas o más acertadas. Como ya se ha dicho anteriormente, definir el concepto de juego nunca ha sido una tarea fácil. Paredes (2002) presenta las siguientes definiciones como muestra de las múltiples concepciones que se tiene de dicha palabra, enunciadas por diferentes autores (pp. 21-26):

Sully (1902) y Millar (1968) afirman que el juego permite describir cómo y en qué condiciones se realiza la acción de jugar. Para estos autores el juego es libertad de elección y ausencia de coacción. Por otro lado, los autores Bülher (1935), Russell (1980) y Avedon-Sutton-Smith (1971) consideran que el juego es una dinámica que da placer funcional al jugador. Siguiendo el mismo camino, Puigmiere-Stoy (1996) entiende el juego como “la participación activa en actividades físicas o mentales placenteras con el fin de conseguir una satisfacción emocional” (p.25). Por último, para Piaget (1946), el juego consiste en hacer y participar por parte del sujeto en el medio que le rodea, permitiéndole a este asimilar e incorporar la realidad.

Una vez que nos hemos aproximado a una definición del juego, nos adentramos en cómo ha ido evolucionando este a lo largo de la historia.

Como ya se ha mencionado en este primer punto, el juego es tan antiguo como la especie humana, siendo esta afirmación corroborada por descubrimientos arqueológicos. Sin darnos cuenta hoy en día seguimos jugando a juegos que han existido muchos años atrás con alguna que otra variante en cuanto a material y reglas. Pero al igual que hoy en día el juego tiene bastante importancia en la educación infantil, antiguamente se pensaba que jugar era una “pérdida de tiempo”. Juguetes conocidos actualmente como los sonajeros o las muñecas, ya se utilizaban en la prehistoria para captar la atención de los bebés, aunque evidentemente los materiales con los que se fabricaban no tenían ninguna similitud a los de ahora. Los conocidos como juegos de mesa, también se remontan a civilizaciones antiguas como las de Mesopotamia y Egipto, hallando en excavaciones dados de arcilla, canicas y juegos parecidos al dominó. Además, en la época egipcia se jugaba al “Senté” un juego parecido al actual ajedrez. En Grecia ya existía el juego de la oca que aumentó su fama en

la Edad Media. A Egipto se une la Antigua China si hablamos de las primeras marionetas (Delgado, 2012).

Por otro lado, cabe decir que el juego no siempre ha sido signo de alegría y diversión; en el mundo grecorromano el juego podía costar la muerte. Además, en Grecia los conocidos juegos olímpicos solían tener una connotación religiosa y política similar a los circos romanos. En resumen, para los romanos los juegos tenían como principal función entretener y dar espectáculo, pero siempre asociándolo con la sociedad, las batallas históricas, la predicción del futuro...En cambio en la Edad Media, se jugaba al aire libre, sin ningún fin. Eran juegos simples con reglas básicas. Apenas se utilizaban juguetes, excepto los hijos de las clases altas que disponían de juguetes fabricados por artesanos. En el Renacimiento junto al cambio de mentalidad, hay un cambio en la concepción del juego, apareciendo juegos para fomentar el estudio, la lectura, el cálculo y hasta disciplinas militares. Empieza así a cobrar fuerza el juego como facilitador del aprendizaje, reforzándose esta concepción en el siglo XVIII. No será hasta los siglos XIX y XX, como se explicará en el punto siguiente, cuando comienzan a aparecer las primeras teorías sobre el juego (Delgado, 2012).

3.1.2. Teorías del juego

Los estudios sobre el juego comenzaron, como ya se ha comentado en líneas anteriores, en el siglo XIX. Con el paso de los años estas investigaciones se fueron dejando a un lado, hasta que empezó a cobrar fuerza la psicología en la década de 1960, abriendo las puertas a nuevos estudios sobre el juego. Debido a este salto en el tiempo se conocen las denominadas **teorías clásicas**, pertenecientes al siglo XIX principios del XX, y **las teorías modernas** a partir de la segunda mitad del siglo XX (García & Llull, 2009).

I. Teorías clásicas

I.a. La teoría fisiológica

Esta teoría fue de las primeras en salir a la luz. Se conoce también como teoría del exceso de energía o la potencia superflua. Según Spencer, 1855, citado por García y Llull (2009), el hombre como especie superior no necesita de toda la energía interior para satisfacer sus necesidades básicas, por lo que esa energía sobrante que no es consumida es destinada a otro tipo de actividades que no son necesarias para la supervivencia, como es el caso del juego.

Spencer, considera que el juego sirve como descarga de la energía, la tensión, la ansiedad, etc.

Si comparamos la vida adulta con la de un niño es fácil saber cuál es la diferencia principal en el juego de uno y otro. En la vida adulta jugar supone una conducta distinta al trabajo, fácil de distinguir una de otra. En el caso de un niño, jugar y trabajar es lo mismo. El niño no

gasta su energía en otra cosa que no sea jugar, ya que no tiene responsabilidades como puede tener un adulto, por lo que esta teoría considera el juego un sustantivo del trabajo (Delgado, 2012).

El organismo infantil también suele acumular una energía o tensión que no se gasta en actividades físicas o creativas importantes. Los adultos, en cambio, según esta teoría, se involucran de la misma forma en actividades superfluas de las que no lo son, pero en su caso si responden y contribuyen a un desarrollo físico, como es el caso del deporte. Pero tienen algo en común, y es que tanto en el niño como en el adulto, el placer que produce jugar permite a ambos descansar tanto el cuerpo como la mente produciendo indudables beneficios terapéuticos, (García & Llul, 2009).

Esta teoría ha tenido varias críticas, ya que podemos encontrarnos con niños cansados al haber agotado gran parte de su energía en una actividad muy prolongada, pero que aun así está dispuesto a jugar. Para el niño jugar es una “renovación de pilas” por la motivación y la fuerza que le da. Por lo tanto, el juego no es solo la liberación de un exceso de energía sino un incentivo (Pecci et al., 2010).

Sin embargo, hay algo que no le podemos discutir a esta teoría y que contribuyó al pensamiento posterior sobre el juego, y es la concepción de este como algo placentero (Delgado, 2012).

1.b. La teoría de la relajación

Mientras que la teoría anterior apuntaba a que jugar supone la liberación de la energía sobrante, Moritz, en contrapunto a ello, afirma que jugar es recuperar la energía que gastamos realizar tareas más serias y fatigosas. Según este autor el juego libera al jugador del estrés, el cansancio y los problemas. Esto lo podemos observar habitualmente en los adultos que al terminar la jornada laboral realizan algún deporte, (Pecci et al., 2010).

Esta teoría encaja perfectamente con la vida cotidiana de un adulto, ya que separa el trabajo del ocio, pero además refleja lo que es por ejemplo la vida escolar de un niño de edad más avanzada que después de dar clase sale al patio a descansar y liberarse (García & Llul, 2009).

1.c. Teoría de la recapitulación

Stanley Hall fue un profesor que, inspirado en las ideas de Darwin, consideraba el juego como la recapitulación de las actividades pasadas que realizaba la especie. A lo largo de los años este autor fue mejorando su teoría, llegando a la teoría del atavismo, en la cual el ser humano resume a lo largo de su vida la evolución que ha sufrido la especie (Delgado, 2012). En otras palabras, Hall, 1904, citado por García y Llull (2009) explicó el orden de aparición de los diferentes tipos de juego por los que pasa el niño, argumentando que son una

imitación de las actividades que el hombre realizaba en las diferentes etapas de la evolución de la especie.

Pecci et al., (2010) presentan las diferentes etapas por las que pasa el juego.

Etapas animal: se trata de actividades corporales como saltar, correr, trepar...; etapa salvaje: juegos como “el pilla pilla” o “el escondite” simbolizan actividades como la caza o la búsqueda de presas; etapa nómada: esta etapa destaca por estar relacionada por los juegos en los que se simbolizan animales; y por último, la etapa agricultora-patriarcal; relacionada con juegos en los que se realizan acciones de cavar, acampar, jugar con muñecas...

Pasados los años este autor completa su teoría afirmando que el juego también funciona como estímulo para el desarrollo y como preparación para la vida adulta, (Delgado, 2012).

I.d. Teoría pragmática o del preejercicio

Karl Groos se basó en la teoría de Darwin de la selección natural. A partir de dicha teoría Groos considera que los animales al jugar desarrollan conductas que le preparan para la supervivencia. Siguiendo esta línea, el ser humano desde la niñez, imita, inventa y reproduce conductas que son propias de la vida adulta. En un futuro estos niños tendrán ya aprendidas, gracias a la práctica que conlleva el juego, ciertas habilidades del mundo adulto. Esta teoría, por tanto, aportó el carácter simbólico del juego al observar que los niños desempeñaban diferentes roles dependiendo de si jugaban a “yo hago como si” o “si yo fuera un”, etc., (Pecci et al., 2010).

II. Teorías modernas

II.a. Teoría del psicoanálisis

Sigmund Freud afirma que el juego permite liberar emociones reprimidas. Asegura que a través del juego el niño pasa de una actitud pasiva a intentar controlar la realidad y que al igual que sucede en los sueños, jugar permite realizar deseos inconscientes reprimidos y manifiesta la angustia que produce alguna experiencia de la vida misma (Monroy & Sáez, 2011). Jugando el niño revive estas experiencias angustiosas repitiéndolas una y otra vez hasta que son satisfactorias para él, funcionando como una terapia.

II.b. Teoría psicoevolutiva

Como recoge Cabrera (1996), Piaget propuso una teoría muy detallada del desarrollo cognitivo del niño. El niño pasa por unas etapas cognitivas que llevan a sus procesos mentales a desarrollarse hasta el nivel de un adulto. El juego es una experiencia lúdica acorde a su nivel de desarrollo cognitivo. Este autor afirmó que debía haber una **adaptación** con el fin de aprender a formar parte del juego. Para llegar a esta adaptación hay que seguir un proceso de **asimilación**, entendiendo esta como la incorporación de nuevos

conocimientos y experiencias en esquemas ya existentes, y **acomodación**, es decir, la modificación de esos esquemas por las nuevas experiencias y conocimientos.

El juego tiene la función de consolidar las estructuras intelectuales de los individuos a medida que se van adquiriendo (Monroy & Sáez, 2011). Piaget propuso para cada estadio evolutivo un tipo de juego y que García & Llull (2009) y Delgado (2012) resumen de la siguiente manera:

Estadio sensoriomotor: a este periodo pertenece el juego funcional o de ejercicio. En los primeros meses de vida los niños desarrollan unos esquemas motores utilizando objetos y su propio cuerpo con total independencia de las características de esos objetos. El niño va reconociendo la realidad y la va interiorizando e interpretando. Repite las acciones que le satisfacen consolidando los esquemas gracias a la práctica, de manera que se convierte en la función principal de este juego la consolidación de los esquemas motores, y su coordinación.

Estadio preoperacional: a este periodo pertenece el juego simbólico. Los niños a los dos años utilizan a modo de símbolos, juguetes, representaciones y cosas del entorno que le llevarán de un juego individual a uno más colectivo. Gracias al juego simbólico el niño de dos a seis años es capaz de realizar acciones que son imposibles en su vida cotidiana como conducir, volar, tener superpoderes etc.

Estadio de operaciones concretas: A este estadio pertenece el juego de reglas que aparece a partir de los seis años. El juego se va complicando y a medida que este se complica necesita del establecimiento de unas reglas. Estas normas pueden ser modificadas siempre y cuando el grupo esté de acuerdo, siendo este tipo de juego una oportunidad para desarrollarse en valores morales dentro de un grupo.

II.c. Teoría de Vygotski

Para Vygotski el juego nace de la necesidad de conocer y dominar los objetos del entorno. La actividad lúdica se convierte en la herramienta para ello, y va creando a su vez lo que Vygotski denominó “zonas de desarrollo próximo” siendo esta zona la distancia intermedia entre la capacidad del niño de resolver algo con ayuda y la potencialidad de hacerlo sin ayuda (García & Llull, 2009).

El juego asume un carácter social gracias a que el niño aprende a conocer sus limitaciones y capacidades, así como las normas sociales de un grupo a medida que juega con otras personas (Delgado, 2012).

II.d. Teoría ecológica de Brofenbrenner

Urie Brofenbrenner recalca en su teoría que el entorno condiciona al juego. Para este autor las personas son un sistema en sí que forman parte de otro sistema, donde se establecen relaciones recíprocas. En el momento que uno de los elementos del sistema sufre un cambio, todo lo demás también. Si el entorno cambia, la forma de juego del niño también, (Monroy & Sáez , 2011).

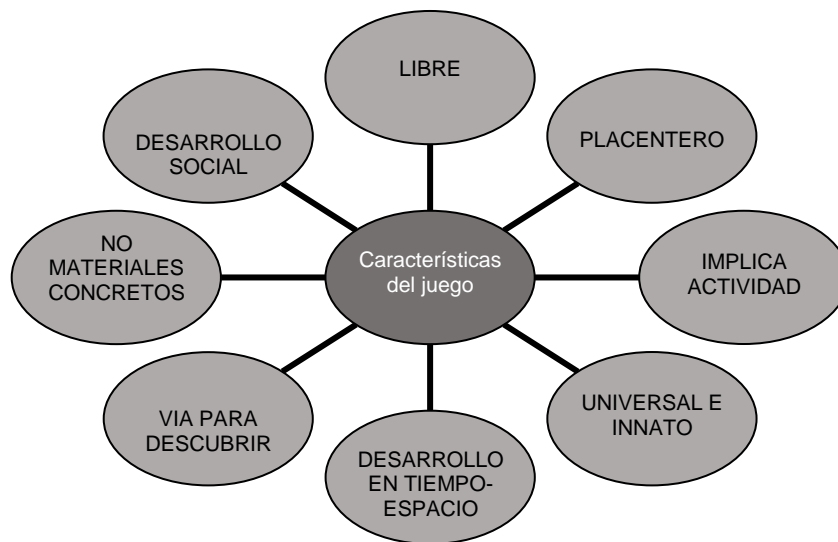
3.1.3. Características y clasificación del juego

a. Características del juego

Cuando intentamos dar una definición de juego, nos resulta complejo. Como se ha podido ver en el punto 3.1.1, hay varias definiciones sobre lo que es este concepto. Estudios que se han hecho sobre ello han dado pie a estipular unas características sobre el juego que tenían en común todas las investigaciones que nos pueden ayudar a dar una definición del juego más ajustada.

Entre las numerosas características que posee el juego se muestran en el siguiente esquema las más destacables:

FIGURA 1. **CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO**



Las características que se muestran en la figura superior son una selección en común, entre otras características, de los autores García & Llull (2009), Delgado (2012) y Pecci et al., (2010).

Libre: El juego es una actividad espontánea, no es obligatoria. En él podemos imaginar y realizar diferentes roles que no pueden ejercerse en la vida cotidiana.

Placentero: El juego produce bienestar al ser una actividad agradable. Este carácter gratificante lleva a convertir en las personas la acción de poder jugar en una necesidad. Su cualidad más importante es que satisface deseos de forma inmediata.

Implica actividad: Jugar no conlleva siempre ejercicio físico, pero sí conlleva siempre estar activo psíquicamente hablando mientras jugamos. Entre las capacidades que se ponen en marcha al jugar están explorar, moverse, pensar, deducir, imitar, relacionar, comunicarse con los demás, siendo el juego un potenciador del desarrollo integral del niño en todas sus facetas (motoras, cognitivas, sociales...).

Universal e innato: El juego es una conducta que se remonta al comienzo de nuestra especie y siempre ha estado presente en todas las culturas. Muchos juegos no necesitan de explicación, se hacen de forma automática. Los bebés, por ejemplo, juegan con su cuerpo al poco tiempo de nacer, sin que nadie les haya enseñado a hacerlo.

Tiene un límite en tiempo y espacio: Actualmente se puede jugar en diferentes espacios, limitados, aceptados o destinados para ello, como puede ser: dentro de casa, en la calle, en el parque, en el patio del colegio, en el aula, etc. El juego se puede ver limitado por el espacio. Al igual que necesita de un espacio para realizarse, necesita de tiempo. Esta limitación temporal viene dada por la motivación e interés del juego.

Vía de descubrimiento: El juego ayuda a descubrir el entorno, así como a uno mismo. Mediante el juego podemos expresarnos emocionalmente y nos da pie para elegir las opciones que más nos satisfagan ante una situación concreta.

No necesita materiales concretos: Los juguetes homologados son herramientas específicas para jugar, pero cualquier elemento puede ser un juguete. Una zapatilla puede convertirse en un avión, un bolígrafo en una espada, etc. Incluso el propio cuerpo puede convertirse en material o simplemente jugar con la ausencia de material. Todo depende de la gran imaginación y creatividad que tengan o pueden llegar a tener los niños.

Favorece la socialización: Desarrolla un vínculo con los iguales y los adultos, ayudando en la comunicación, tanto a nivel compresivo como expresivo. Jugar es una acción que pueden realizar todos los niños con independencia de su origen, clase social, sexo u otras diversidades.

b. Clasificación del juego

Hay varios criterios para clasificar el juego infantil. Los siguientes parámetros de clasificación se han seleccionado entre varios que destacan García & Llull (2009), Paredes (2002), Delgado (2012) y Pecci et al., (2010).

TABLA 1. TIPOS DE JUEGOS				
Según las capacidades que desarrollan	Juegos psicomotores	Juegos sensoriales	Juegos cognitivos	
	Juegos sociales	Juegos afectivo-emocionales	Juegos conceptuales	
	Juegos de creatividad			
Según el espacio	Cerrados o de interior	Abiertos o de exterior		
Según el número de participantes	Individual / Por parejas / Grupo pequeño / Grupo mediano / Grupo grande			
Según psicología genética	Funcional / Simbólico / De construcción / De reglas			
Según el aspecto social	Observador	Solitario	Paralelo	Asociativo Cooperativo
Según el Grado de actividad	Tranquilos	Activos	Muy activos	
Según el papel del adulto	Libre	Dirigido	Presenciado	

Modificación de las tablas de clasificación de la actividad lúdica de Delgado (2012)

Además de los tipos de juegos mencionados anteriormente, cabe destacar un tipo de juego que aunque no es espontáneo en el niño sirve como método para favorecer el desarrollo de habilidades mentales, se trata del juego didáctico o **juego educativo**. Este tipo de juego fue creado por Decroly (autor en el que se profundizará más adelante) que consiste en presentar en el aula situaciones o actividades en forma de juego para despertar la curiosidad y la motivación del niño a la par que se enseñan y/o practican nuevos conocimientos. Por lo tanto, este tipo de juego tiene un fin didáctico y buscan el desarrollo de competencias y capacidades (Delgado, 2012).

3.1.4. Dimensiones del juego

El desarrollo infantil en los ámbitos biológico, psicológico y social ofrece unos cambios que llevarán al niño, poco a poco, a relacionarse física y socialmente de manera parecida a como lo haría un adulto.

Un ejemplo de ello lo explica en su libro *El juego y el desarrollo infantil*, Martínez Criado (1999)

El mundo mágico de las primeras edades se irá sustituyendo paulatinamente por el mundo racional y el pensamiento lógico. Igualmente, otras limitaciones en el conocimiento del funcionamiento grupal y social, en las formas de expresión, en el dominio del propio cuerpo o en lo que está bien o está mal, por citar sólo algunos aspectos sujetos a grandes cambios, influyen en la conducta en las distintas edades (p.51)

Estos cambios conllevan la sustitución de una conducta por otra. De nuevo en palabras de Martínez Criado (1999)

Cuando se trata de solucionar un problema, un niño de dos años irá probando hasta dar con la solución; en tanto que otro mayorcito rechazará de entrada una serie de posibilidades porque puede prever ciertas consecuencias de sus acciones, debido a una mayor consistencia de la memoria, o de la capacidad de imaginación, entre otras funciones mentales que ha ido adquiriendo (p.51)

Para aprender de manera sólida, modificar conductas y madurar se necesita practicar varias veces en el tiempo. El juego no deja de ser una práctica entretenida que, bien encaminado, da pie a lograr objetivos educativos. Las habilidades que se van adquiriendo y perfeccionando por el uso o práctica se organizan en diferentes sectores: motores, cognitivos y sociales, (Martínez Criado, 1999).

Papalia et al., (2009) definen el **desarrollo cognitivo** como “patrón de cambio en las capacidades mentales, como el aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad” (p.10). Según estas mismas autoras, durante el periodo prenatal se desarrollan las capacidades para aprender y recordar y para poder responder a los estímulos sensoriales. Estas capacidades para aprender y recordar se ponen en marcha desde la primera semana del nacimiento. Casi a los tres años comienza un uso de símbolos desarrollándose a la par la capacidad de resolver problemas. Por otro lado, el lenguaje en el periodo de 0-3 años se desarrolla rápidamente en cuanto a comprensión y expresión. En relación al pensamiento este es un pensamiento egocéntrico, pero a los tres años va empezando la comprensión del punto de vista de otras personas. Cuando llegan al periodo de 3-6 años los niños tienen todavía una cierta inmadurez cognitiva que les proporciona unas ideas ilógicas del mundo. Poco a poco, aspectos como la memoria y el lenguaje van mejorando.

Todos estos aspectos se han presentado por separado para una mayor comprensión, pero es necesario destacar que estos procesos mentales ocurren de manera conjunta. A la hora de memorizar, por ejemplo, se necesita de la atención previa hacia la información y actuar de forma lógica, entendiendo esto como la capacidad de planificar, seleccionar y ordenar para así después poder recuperar y recordar esa información, (Martínez Criado, 1999).

En cuanto al **desarrollo motor** este es definido por Papalia et al., (2009) como “crecimiento del cuerpo y cerebro que incluye patrones de cambio en capacidades sensoriales, habilidades motoras y salud” (p.10). Al igual que con la cognición, estas autoras presentan un resumen sobre el desarrollo físico de los niños desde el periodo prenatal hasta los seis años. En el primer periodo, la genética desde el primer momento interactúa con el ambiente y es influida por este. También, desde un primer momento, se forman los órganos y

estructuras básicas necesarias, acelerándose el desarrollo cerebral. El desarrollo físico en los primeros meses se convierte en el más rápido de todo el ciclo vital. Durante el periodo de 0-3 años tanto los sentidos como los sistemas orgánicos operan de manera gradual desde el nacimiento. El cerebro va aumentando su complejidad y puede ser muy influenciado por el ambiente. Comienza a haber un desarrollo importante en cuanto a las habilidades motoras. Será ya en el periodo de 3-6 años cuando se vea una auténtica mejora en las habilidades motoras finas y gruesas y en la fuerza.

Según Martínez Criado (1999), los primeros movimientos son el tono y los reflejos, siendo el primero un movimiento interno del músculo y el segundo un movimiento automático como respuesta a un estímulo ambiental. Según va madurando el niño, los movimientos empiezan a depender de la voluntad del niño. Los primeros movimientos perceptibles son la manipulación y los desplazamientos.

Por último, Papalia et al., (2009) definen el **desarrollo psicosocial** como “patrón de cambio en emociones, personalidad y relaciones sociales” (p.10). En relación al desarrollo social, estos autores destacan aspectos tales como que el feto responde a la voz de la madre y ahí comienza a tener preferencia por ella. En el periodo de 0-3 años tiene especial desarrollo el apego hacia los padres y otras personas del entorno cercano. Poco a poco, la dependencia de los demás deja de formar parte del niño empezándose a desarrollar una autonomía para realizar acciones. Al llegar a la etapa de 3-6 años el control de las emociones y su reconocimiento se vuelve complejo, así como su autoconcepto, aunque con el tiempo el niño va entendiendo su propia identidad de género y comienza a autocontrolarse. En referencia al juego, este pasa de un juego solitario a uno más social, elaborado e imaginativo.

Cada niño o niña tiene una constitución corporal, una estatura o unas habilidades físicas propios. Las capacidades intelectuales se poseen en Grados diferentes, y los niños y niñas tienen mayor habilidad en algún aspecto cognitivo que en otros. El proceso de socialización, por su parte, difiere en cada persona en varios sentidos. En primer lugar, cada uno posee un temperamento o carácter que lo distingue de los demás y que es posible detectar desde los primeros momentos de la vida, a lo que hay que añadir el conjunto de condiciones ambientales que envuelven a cada ser humano desde su nacimiento: las condiciones sociales, culturales y económicas, la estructura familiar compuesta por personas con sus propias creencias, educación y formas de relación determinadas. La interacción de ambos aspectos, del propio sujeto y del ambiente dan como resultado desarrollos sociales con resultados bastantes personales (Martínez , 1999, p. 60)

Tal y como indica Bruner, sin fecha, citado por García & Llull (2009) mediante el juego, el niño aprende y experimenta conductas complejas sin tener la presión de alcanzar unos objetivos, puesto que dicha actividad lúdica es autotélica. La tarea de los docentes será, por

tanto, potenciar aquello que se encuentra implícito en el juego. Dentro de estas potencialidades o dimensiones del juego encontramos descritas según García & Llull (2009), Delgado (2012) y Pecci et al., (2010) las siguientes:

Dimensión afectivo-emocional: Cuando el niño juega exterioriza sus emociones prestando sus sentimientos y emociones a los personajes que crea de manera que se consigue estimular su autoestima y desarrollar la autoconfianza.

Dimensión social: Al jugar el niño aprende a cuidar el juguete, ordenar, compartir, aceptar roles... Al igual que jugar permite desarrollar el autoconocimiento, también ayuda a conocer el entorno, fomentando el respeto de las normas, la comunicación, cooperación e integración social. Además, el juego con los iguales y los adultos le permite aprender los principios de la reciprocidad (dar y recibir) y de la empatía.

Dimensión cultural: Los niños a edades tempranas aprenden sobre todo por imitación, la cual es llevada a sus situaciones lúdicas, haciendo del juego un medio de aprendizaje y adaptación al mundo adulto en cuanto a valores, tradiciones y normas sociales.

Dimensión creativa: A través del juego simbólico se desarrolla la imaginación, el pensamiento simbólico, la distinción entre fantasía-realidad y la creatividad.

Dimensión cognitiva: La situación lúdica que permiten la manipulación y experimentación favorecen el desarrollo del pensamiento. Entre otras cosas, el niño puede aprender que hay objetos que al soltarlos caen, que unas encajan dentro de otras, que unos objetos suenan y otros no, etc. Además, el niño aprende a discriminar texturas, formas y colores. El juego facilita al niño comprender situaciones variadas, elaborar estrategias, anticiparse a los acontecimientos, así como resolver problemas, permitiendo la creación de estructuras cognitivas que darán paso más tarde al pensamiento lógico. Sin olvidar uno de los aspectos cognitivos más importante como es el lenguaje, el cual se manifiesta cada vez más en el juego del niño con la aparición del juego simbólico, permitiendo al niño expresarse con sus iguales y personas adultas.

Dimensión motora: Es una de las dimensiones que más desarrolla el juego, permitiendo la coordinación de movimientos, desarrollo muscular, perceptivo y sensorial, el conocimiento de sí mismo, el espacio y los objetos.

3.1.5. Desarrollo del juego en el niño

TABLA 2. **DESARROLLO DEL JUEGO EN EL NIÑO**

Edad	A qué juega	Con qué juega
Hasta 4 meses	Atracción por objetos luminosos, sonoros y con movimiento. Especial interés por los colores. Observa su entorno con atención. El juego está ligado a satisfacer sus necesidades básicas, repite acciones que le gustan como llevarse cosas a la boca o chuparse el dedo (reacción circular primaria)	Sonajeros, muñecos de goma, su cuerpo, los adultos, móviles en la cuna.
De 4 a 8 meses	Juego manipulativo y exploratorio: mover y presionar objetos, tirarlos, chuparlos, tocarlo y morderlos. Sigue repitiendo acciones que le gustan, pero esta vez en cuanto al medio físico, como, por ejemplo, agitar el brazo al descubrir que así suena el sonajero (reacción circular secundaria). Poco a poco va apareciendo una imitación al adulto, pero con gestos que puedan verse en él mismo.	Su cuerpo, las personas que le rodean, móviles con música, mordedores, en definitiva, cualquier objeto que encuentra cerca.
De 8 a 12 meses	Cada vez llama más la atención del niño lo que ocurre alrededor por lo que buscará la manera de conseguir sus fines, dejando a un lado el azar, dando lugar a la intención. De esta forma empiezan a desarrollarse patrones motores tales como el girar, reptar, gatear y caminar. Coge objetos y se los pasa de una mano a otra, choca objetos entre ellos, los lanza para que un adulto se lo devuelva, busca objetos que ha perdido de vista. Especial encanto por las canciones de cuna y de manos.	Andadores, mantas de juego multisensoriales con texturas y sonidos. Pelotas de diferentes tamaños, objetos impermeables para el agua, encajables de colores vivos.
De 12 a 18 meses	A estas edades el niño empieza a hilar acciones, es decir, puede utilizar una pala para acercar otro objeto que quiere que está lejos. Por lo que su juego sensorial se reduce dando paso a un juego más instrumental. Además, el niño ya puede imitar gestos que no ve en sí mismo	Objetos como los anteriores dándole otro uso.
De 18 a 24 meses	Sigue presente la exploración, manipulación y observación de objetos. Rompe, estruja, golpea. Es propio a estas edades el juego heurístico. Atiende a cuentos e historias cortas. Se inicia el juego simbólico con representaciones, ya que antes las imitaciones eran en el momento, ahora esas imitaciones son diferidas y pueden producirse en ausencia del modelo.	Muñecos, animales, casitas, cocinitas, coches, alimentos, juegos de construcción, cuentos con ilustraciones.
De 2 a 3 años	Comienza a “hacer como si” simulando acciones sencillas y que son conocidas para él. Según avanza su pensamiento, el juego hace lo propio convirtiendo cualquier objeto en juguete. Una silla puede ser un coche, un lápiz un avión, una caja un garaje, etc. El niño empieza a aceptar el juego dirigido, permitiendo que un adulto le haga una propuesta o que le enseñe a utilizar un juguete. A esta edad les gusta mucho ensuciarse, se debe a que sustituyen el jugar con la caca o el pis (acción prohibida por los adultos) por la arena, las témperas o el barro.	Juegos de dramatización. Al principio solo, luego en compañía de otros. Juegos dirigidos. Se introducen instrumentos musicales de todo tipo. Lápices de colores, rotuladores, plastilinas, pinturas. Pequeños puzzles.
De 3-6 años	Comienza a jugar junto a otros niños, pero no con ellos (juego paralelo). Poco a poco va aprendiendo a relacionarse con sus iguales y es cada vez más independiente de la presencia de personas adultas.	Cualquier objeto. Juegos de roles diferenciados. Juego libre y reglas sencillas. Juguetes que desarrollen la expresión, plástica, gestual y musical. Materiales de construcción más pequeños.

Modificación de la tabla de la tabla del estadio sensorio motor y juego funcional de Delgado (2012)

3.1.6. Neuroeducación

La pedagogía, como se ha podido observar en puntos anteriores, ha evolucionado. Si a esta evolución se le suma los avances de la neurociencia, da como resultado un término que cada vez asoma más en el mundo de la enseñanza; la neuroeducación. Este nuevo concepto lleva a plantearse dos cuestiones: ¿qué es? y ¿qué aporta a la educación?

Francisco Mora (2015) en su libro “Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama” responde a ambas cuestiones. Neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza que toma como base el funcionamiento del cerebro. A partir de los conocimientos sobre su funcionamiento, integrándolos con la psicología, sociología y la medicina se mejorará y se potenciarán los procesos de aprendizaje y memoria de los alumnos, además de mejorar la práctica docente. La neuroeducación permite evaluar y preparar de forma más correcta al profesorado, así como ayudar y facilitar el proceso de los que aprenden independientemente de la edad que tengan. ¿Por qué independientemente de la edad? Porque el cerebro es plástico a lo largo del ciclo vital, es decir, puede ser modificado (para bien) por el aprendizaje a cualquier edad, aunque hay que tener en cuenta que esos mecanismos plásticos poco a poco irán disminuyendo acorde se avanza en edad.

Sobre las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo, Mora (2015) resume cuatro puntos (30-31)

- 1) Permite conocer qué herramientas tiene dicha ciencia para que de modo práctico sirvan para enseñar de la forma más eficiente en todas y cada una de las etapas educativas.
- 2) Nos da herramientas para detectar problemas neurológicos y psicológicos que impidan en los niños aprender con facilidad en el colegio.
- 3) Nos brinda herramientas para formar mejores ciudadanos críticos, logrando un equilibrio entre emoción y cognición.
- 4) La neurociencia ayuda a comprender que, en palabras de Cicerón, “Una cosa es saber y otra cosa saber enseñar”.

¿Cómo comienza un niño a aprender? El aprendizaje de un niño comienza con percepciones, emociones, movimiento y sensaciones del medio que le rodea. El niño es una esponja que absorbe cuanto le rodea en relación a los colores, formas, texturas, sonidos, gusto, olor, movimientos, distancias entre objetos, tamaños, etc. Un claro ejemplo de ello lo vemos a los pocos meses del nacimiento de un niño cuando este empieza a gatear y a explorar todo lo que le rodea. Ese gateo y esa exploración le permite grabar en su cerebro programas motores que más tarde usará de forma voluntaria y coordinada (Mora, 2015).

Aprender conlleva una práctica. Ese proceso de tocar, oír, saborear y, en definitiva, experimentar y explorar, sobre todo a través del juego infantil que se trata en el presente trabajo, es el primer aprendizaje sólido del niño.

Se ha mencionado que un niño empieza aprendiendo entre otras cosas a través de la emoción. Hace no muchos años, a la hora de hablar de enseñanza, ni se mencionaban las emociones. Ahora, en cambio, las emociones es lo primero que se tiene en cuenta a la hora de hablar de enseñanza-aprendizaje. Estas emociones son elaboradas en lo que Mora (20015) describe como “otro cerebro dentro del cerebro conocido como sistema límbico o cerebro emocional” (p.41). La importancia de las emociones a la hora de adquirir conocimientos, y en definitiva, aprender, radica en que lo que se ve, se oye, se toca, se huele sin significado emocional por las áreas sensoriales específicas de la corteza cerebral, pasa por el sistema emocional aportándoles el etiquetado de bueno o malo, atractivo o rechazable, interesante o aburrido, pasando dicha información con connotación emocional a las áreas donde se construye el pensamiento y la razón, elaborando las funciones ejecutivas complejas, pasando también por el hipocampo donde se registra la memoria de lo percibido y aprendido. De acuerdo con Mora (2015) “cognición-emoción, es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción. Binomio cardinal para entender la esencia de lo que es enseñar y aprender” (p.42).

Pero no solo la emoción; esta junto a la motivación son dos aspectos fundamentales a la hora de aprender. Las emociones generan un estado positivo o negativo hacia el aprendizaje, ya que se activan neurotransmisores que afectan a nuestro sistema respiratorio, a la temperatura, al ritmo cardíaco, etc. Estos estados corporales influyen mucho a la hora de aprender en la escuela. Tal y como indica Damasio, 1996, citado por Ortiz (2009)

El profesor debe controlar y vigilar el estado de ánimo de sus alumnos puesto que este va a ser determinante en la motivación, en la elaboración de los contenidos docentes, en la comprensión y en la ejecución de los mismos (p.175-176)

Además, de acuerdo con LeDoux, 1994, citado por Ortiz (2009)

Las emociones dirigen la atención, elemento importante en el contexto escolar, crean significado, también determinante para que una clase pueda ser bien asimilada, y tienen sus propias vías de recuerdo, elemento necesario para afianzar los conocimientos. Un niño con problemas emocionales difícilmente puede tener una buena respuesta escolar a las diferentes áreas de enseñanza, es más probable que sea un niño distraído, ausente y poco motivado en la dinámica activa de la clase (p.176).

La motivación llevada al ámbito escolar, en palabras de Ortiz, (2009) “es un proceso interno que activa, dirige y mantiene una conducta hacia un objetivo concreto y en el que obviamente, participan variables biológicas, psicológicas, de personalidad, sociales y cognitivas” (p.177).

Esta motivación intrínseca se valdrá por sí sola, sin la necesidad de un feedback externo relacionado con los refuerzos, recompensas, etc. La psicología conductista utilizaba estos refuerzos y recompensas, las cuales podían tener un efecto a corto plazo, y puede dar buenos resultados en conductas simples, pero si hablamos de aprendizaje escolar, no sirve para alcanzar el logro, mantener o mejorar procesos y comportamientos cognitivos en el tiempo. Este proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener sus riesgos. La motivación es un motor que maneja nuestras conductas más inmediatas, por lo que es un proceso que debe ser bien cuidado en el entorno escolar para conseguir mayores resultados (Ortiz, 2009). Hoy en día se sabe que para que se dé el aprendizaje, se necesita que nos motive aquello que vamos a aprender, que posea algún significado que active nuestra curiosidad. Para aprender se necesita ese estímulo que nos proporcione algo interesante y nuevo (Mora, 2015).

¿Cuál es entonces la mejor herramienta de aprendizaje que integre una motivación intrínseca? El juego. “Precisamente el juego es, en los primeros años, la conducta que desarrolla el niño para aprender con el estímulo de la curiosidad [...] El instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje” (Mora, 2015, p.74).

Donde mayor motivación hay es en las tareas situadas, en las cuales según Díaz (2003) “el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p.2). Cuanto más situada esté la tarea en una situación natural más probabilidades tienes de enganchar al alumnado por motivación intrínseca. Esto lo vemos muy claro cuando proponemos en el aula juego por rincones. Siguiendo esta línea, y de nuevo en palabras de Díaz (2003) “aprender y hacer son acciones inseparables” (p.2).

En resumen, el juego bien presentado en el aula, provoca una cadena que beneficiará al aprendizaje de los alumnos. Un juego produce en el niño **curiosidad**, siendo esta la base de la motivación, que a su vez está regulada por el estado de ánimo del alumno, la cual **provoca que se activen los mecanismos de atención**, facilitando esta última la **retención en la memoria** (ya que sin atención no hay memoria) y por último, dando lugar al aprendizaje significativo. Por esta razón, Mora (2015) considera el juego como “un mecanismo emocional disfrazado con el que el niño adquiere habilidades y capacidades a través de la vorágine de cambios que realiza su cerebro a grandes velocidades (p.59).

3.1.7. El juego como recurso educativo

A lo largo de la Historia de la Educación se han ido dando grandes pasos. Ha sido gracias a las contribuciones de diferentes autores y sus influencias a la pedagogía actual lo que ha hecho posible esta evolución. En relación al juego son varios los autores que, según avanzamos en el tiempo, han tomado este, y cada vez más, como principio fundamental de la educación. A continuación, se muestran brevemente las aportaciones más importantes de tres autores previos al movimiento de la Escuela Nueva, así como su visión respecto al juego y la actividad en el mundo de la educación.

TABLA 3. APORTACIONES PEDAGÓGICAS PREVIAS A LA ESCUELA NUEVA		
Autor	Aportaciones generales	Aportaciones específicas sobre el juego
Jean-Jacques Rousseau	Educación hacia los 12 años lejos de la sociedad, en plena naturaleza. Infancia como etapa específica del ser humano. Destaca el papel de la mujer en la educación de los niños	Gran importancia a la educación sensorial y al ambiente. El juego y la actividad libre recurso fundamental.
John Dewey	Metodología que permita que los niños piensen. El maestro solo organiza el tiempo y responde a dudas. Crea la figura de un profesor muy cualificado, competente en su materia, que investiga y observa la conducta infantil. Elabora un modelo de estadios de desarrollo infantil adaptado a la escuela. Evaluación a través de la observación.	El niño aprende a través de su propia experiencia. Es partícipe de las soluciones a los problemas que se le plantean y comprueba sus conocimientos también de forma experimental.
Friedrich Froebel	Crea las Kindergarten, un lugar donde se proporciona al niño un ambiente educativo para favorecer su intelecto, la convivencia con otros, rodeados de amor, libertad, colaboración y respeto.	Fue de los primeros en reconocer la importancia del juego para el aprendizaje, afirmando que tanto el juego como los juguetes favorecían en el niño el desarrollo de su inteligencia y otras capacidades infantiles. Ayudó a las maestras formulando nuevos métodos y materiales educativos, ideando juegos y actividades nuevas. Entre sus creaciones destacan los bloques de construcciones (los dones).

Tabla de elaboración propia a partir de los datos de datos de Pecci et al., (2010), Bartolomé & Del Pozo, (2013) y Delgado (2012)

Aunque los autores anteriores hablan de un niño activo que aprende jugando y experimentando, merecen mayor atención los autores pertenecientes a la Escuela Nueva que a continuación se presentan, debido a las repercusiones que tuvieron en general para la educación actual y en concreto para el juego. Pero primero es necesario hablar brevemente de lo que fue y supuso la Escuela Nueva para la educación. La Escuela Nueva surge a finales del siglo XIX. Sus dos principios más destacados son: la actuación individualiza, defendiendo que cada niño es un mundo, y la acción socializadora, destacando la conducta de cada niño respecto al mundo que le rodea. El juego toma como base estos dos principios, ya que respeta la actividad individual de cada niño y la elaboración propia del

mundo. La Escuela Nueva proporcionó una forma nueva de entender a la infancia, el papel del profesor, siendo este un orientador y motivador de la actividad y sobre todo supuso una renovación metodológica al tener en cuenta aspectos como la motivación, la socialización, la individualización, globalización, intuición, la colaboración de la familia con la escuela y, por supuesto, el juego.

A continuación, Pecci et al., (2010), Bartolomé & Del Pozo, (2013) y Delgado (2012) presentan, a modo de ejemplo de la Escuela Nueva, dos autores que destacaron dentro de este movimiento revolucionario de la pedagogía. .

María Montessori: Crea el método de la pedagogía científica basado en el orden, respeto al niño y a su actividad espontánea, que es el juego por definición. Para ella cobra especial relevancia la organización del espacio, por lo que crea los **rincones de juego** (de los cuales se profundizará un poco más en puntos posteriores) desde un espacio para la cocinita y la casita hasta un rincón con material sensorial donde se encuentren juegos perceptivos, matemáticos, de lenguaje, etc.; **el material** autocorrectivo, autónomo y analítico, y el **ambiente educativo** rico, estimulante y que atienda a todas las facetas del desarrollo, siendo el maestro el encargado de facilitar dichas condiciones. El profesor no enseña, sino que guía el autoaprendizaje del niño proporcionándole el material adecuado en el momento adecuado. Toma por lo tanto el juego, la actividad y el movimiento como respuesta a las necesidades e intereses intelectuales de los niños.

Ovide Decroly: La principal aportación de Decroly fueron los **centros de interés**, entendiendo estos como unidades globalizadoras que fundamentan el aprendizaje a través de la observación, la asociación y la expresión de lo que rodea al niño, girando las diferentes materias entorno a un tema central. Al igual que Montessori considera que el maestro no es el protagonista, este es un simple colaborador del aprendizaje del niño que le proporciona un buen clima y fomenta su curiosidad, además de ser el encargado de planificar objetivos, contenidos y actividades en relación al tema concreto del centro de interés. **Considera el juego como un centro de interés en sí mismo.** Mediante el juego el niño aprende porque todo le interesa, siendo el mejor preparador para la vida y el factor fundamental para el óptimo desarrollo integral del niño, utilizando los objetos del entorno como principal material pedagógico. Decroly hizo una clasificación del juego atendiendo a diferentes capacidades: Juegos visuales motores, audio-motores, de relaciones espaciales, de deducción, de asociación y juegos didácticos. Esta clasificación tiene que ver mucho con la clasificación que se hizo en el apartado 1.3.3, dejándose ver una vez más la importante influencia de este autor en relación al juego infantil a día de hoy.

Una pedagogía más cercana a nuestros días que pertenece a los nuevos modelos pedagógicos más actuales es la **pedagogía Waldorf** (1919). Surge después de la Primera Guerra Mundial de la mano de Rudolf Steiner. Este formó un grupo de maestros que crearon un movimiento pedagógico que se extendió por Europa y América del Norte. Esta pedagogía consiste en un método de observación e investigación científica como base para conocer de manera profunda al ser humano. El fin de esta nueva pedagogía es despertar las facultades de cada niño. Entre los principios de esta pedagogía se encuentran: acoger a cada niño como una persona única, permitirle descubrir y ensalzar sus capacidades y potencialidades, padres y educadores tienen que ayudar al niño de forma conjunta, invertir el tiempo necesario para respetar el desarrollo, la madurez y el crecimiento de cada niño, la imitación y la repetición como aprendizaje y el juego como principal metodología, (Bartolomé & Del Pozo, 2013).

3.1.8. El papel del educador y de las familias

Hasta este punto se ha hablado de la importancia que tiene **jugar** para los niños de edades tempranas, tanto para su satisfacción como para su correcto desarrollo y aprendizaje. Además, se han mostrado diferentes autores que revolucionaron el mundo de la pedagogía con sus aportaciones respecto al juego dentro de la escuela. Por tanto, una vez que hemos hablado del niño, de cómo aprende el cerebro y de la pedagogía en relación al juego, no se puede pasar por alto la figura del docente. Si la experimentación, exploración, manipulación y movimiento son pilares para aprender significativamente. ¿Qué papel tiene que tomar el maestro dentro del aula? ¿Cómo debe organizar el aula? Y las familias ¿qué rol tienen en este proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el juego? Muchas son las preguntas que surgen respecto al tema que se irán resolviendo poco a poco en el presente punto.

Las **estrategias lúdicas** ayudan a desarrollar las potencialidades de los alumnos a través de diferentes actividades. Tanto en la enseñanza formal y no formal es una estrategia que ayuda en los procesos de aprendizaje en cualquier nivel educativo. Se trata de una estrategia compleja que toma al alumno como protagonista y donde el docente previamente ha tenido que elaborar una planificación al respecto, en cuanto a tiempo, espacio, objetivos, contenidos y evaluación, además de tener que ser capaz de detectar las dificultades y los avances para poder modificar dichas actividades lúdicas. Metodológicamente, no es una simple herramienta motivadora, si no que se utiliza el carácter lúdico del juego para generar nuevos conocimientos o afianzar los ya existentes. Los conocimientos se interiorizan de forma significativa gracias a que con el juego se crea, se explora, se experimenta, se investiga, se prueba, además de entrar en juego las emociones y las ideas propias. Las actividades lúdicas son acciones que ayudan al desarrollo de habilidades y capacidades que el alumno necesita para apropiarse del conocimiento. El aula se convierte es un espacio

donde se realiza una oferta lúdica, con actividades didácticas, animación y pedagogía activa. Es más sencillo para los niños aprender un contenido cuando el ambiente en el que se presenta es atractivo y divertido, (Martínez, 2008).

Por tanto, el maestro al conocer las características, necesidades y desarrollo del niño sabe de la importancia del juego y cómo debe presentar este dentro del aula. El docente tiene **el papel de mediador entre el juego y el desarrollo del niño**, y su función profesional tratará de utilizar las estrategias más convenientes y originales para promover el juego y saber cuándo este debe ser libre o dirigido.

Hoy en día el juego libre más conocido y utilizado en las aulas son los rincones (aportación que hizo Montessori a la pedagogía). Ibáñez, 1996, citado por Parra (2005) define los rincones como espacios delimitados, dentro del aula, donde los niños y niñas desarrollan actividades lúdicas, realizan pequeñas investigaciones, desarrollan sus proyectos, manipulan, desarrollan su creatividad a partir de las técnicas aprendidas, y establecen relaciones interactivas con los compañeros y los adultos. Este autor destaca lo que podrían ser diferentes rincones para el aula de 3-6 años rincón de la alfombra (asamblea), rincón de construcciones, rincón de juego simbólico, rincón de plástica, rincón de disfraces y títeres, rincón de trabajo de mesa, rincón de lógico-matemática y rincón de las letras.

Los rincones si están bien organizados son una herramienta lúdica que tiene múltiples beneficios, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 4. BENEFICIOS DE INTRODUCIR LOS RINCONES EN EL AULA	
A nivel individual los niños consiguen...	Mostrarse activos Construir su aprendizaje y desarrollar capacidades Elegir libremente entre la propuesta de zonas en el aula Utilizar el material de forma autónoma Desarrollar la creatividad Desarrollar la atención y la concentración Adquirir hábitos de orden Descubrir el gusto por utilizar espacios y materiales ordenados Clasificar los materiales en el lugar que corresponde
A nivel colectivo, el grupo alcanza...	Comunicación entre los iguales Colaboración entre grupos de niños Respeto a algunas normas básicas: cuidar material, jugar con el material en cada zona específica
Al educador le proporciona....	La observación tranquila de las acciones de los niños, sin intervenir en ellas Un mejor conocimiento de cada niño y su ritmo.

Tabla de los beneficios de la actividad por rincones de Pecci et al (2010).

Un juego más dirigido que puede ser también utilizado por el maestro es el juego educativo propuesto por Decroly. El juego educativo se caracteriza por tener como finalidad ofrecer al niño objetos que favorezcan su desarrollo cognitivo, iniciarse en ciertos conocimientos y permitir repeticiones para favorecer la atención, la retención y comprensión del niño. Pueden realizarse en pequeño grupo o grupo grande (Olasagasti, 2002).

Pero estos juegos por su carácter dirigido, en palabras de Decroly 1920, citado por Olasagasti (2002), “Irán siempre precedidos de la experiencia verdadera, espontánea y natural, irán acompañados y luego seguidos, de actividades dirigidas a las cosas reales, practicadas dentro del medio ambiente del niño” (p.34).

Otra posibilidad lúdica es el **juego dramático** cuyo objetivo es ofrecer a los niños una experiencia de relación de grupo apoyada en juegos de dramatización para favorecer el autoconocimiento, las relaciones sociales y la autoestima. Gracias al juego dramático el niño conoce y comprende las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento. Estos pueden utilizar el propio cuerpo como instrumento de representación y comunicación plástica, además de conocer las posibilidades motoras y expresivas del cuerpo y por supuesto, dramatizar historias, representando escénicamente, haciendo ejercicios mímicos o improvisando. Por otro lado, se pueden servir tanto educadores como padres del cuento, ya que estos estimulan el lenguaje comprensivo, la memoria, ayudan a la construcción de estructuras temporales, favorecen la concentración, promueven la relajación, permite el juego libre, desarrolla la imaginación y contribuye al desarrollo emocional de los niños. **Las poesías, las canciones, las retahílas y los cuentos** forman parte de la literatura infantil y dan pie a todo lo mencionado anteriormente.

En las aulas de hoy en día, y cada vez más, se están incorporando las TIC como un recurso educativo más. Las tecnologías digitales ofrecen posibilidades de gran interés el juego lo que lleva a unas nuevas formas de imaginación. Es fácil encontrar juegos digitales relacionados con la clasificación que se hizo en el punto 3.1.3. Los juegos digitales pueden proponer al niño situaciones de azar, construcción, imitación, entre otros aspectos, (De Pablos, sin fecha).

En la página web <http://www.educacontic.es/blog/recursos-tic-para-educacion-infantil> se encuentran múltiples recursos digitales que en forma de juego trabajan diferentes materias, que pueden trabajarse en el rincón del ordenador o bien en la PDI (pizarra digital interactiva).

Una vez que se ha hablado de la función del maestro y como este puede organizar el aula para el juego y qué materiales o estrategias puede utilizar, hay que hablar de otro componente muy importante: las familias. Cuando los padres juegan con el niño tienen que saber que el juego del niño tiene que ser libre. Los padres pueden intervenir en el juego, pero siendo guiados por el propio niño, tienen que dejar que el niño les ofrezca objetos, les diga lo que tienen que hacer o les dé un rol dentro del juego (Delgado, 2012). Al igual que en el aula se cuentan cuentos, o se hacen dramatizaciones, las familias pueden colaborar de la misma manera en casa. Pueden leerles cuentos, cantarles canciones, recitarles

poesías, disfrazarse con ellos. Además, volviendo al uso de las TIC, los padres también pueden poner en casa juegos digitales a los niños.

3.1.9. El juego en el currículo de Educación Infantil

Puesto que la LOMCE no ha modificado lo establecido por la LOE en cuanto a la etapa de Educación Infantil, en este punto se hablará de la Ley Orgánica de Educación.

En el primer capítulo del título I “Las enseñanzas y su ordenación” se encuentra el artículo 13 que establece los siguientes objetivos generales de la etapa de Educación Infantil:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Si se cogieran las ideas claves de los puntos anteriormente redactados y se relacionase con los objetivos generales de la etapa, nos daríamos cuenta de que el juego desarrolla y favorece cada uno de los objetivos establecidos por la LOE. Como ya se ha comentado, los niños desde que nacen juegan para conocer su cuerpo y su entorno natural y social. El juego les permite practicar de forma lúdica, llevando esta práctica a la adquisición de autonomía y nuevas habilidades y conocimientos. Además, cuando el niño juega puede expresar las emociones que de otra manera no serían capaces de expresar (de ahí la dimensión afectiva del juego), desarrollando sus capacidades afectivas. También se ha hecho hincapié en que el juego evoluciona a la vez que evoluciona el niño, tal y como indica Piaget, el niño pasa por unas etapas evolutivas en las cuales destaca un tipo de juego. Poco a poco este pasa de un juego solitario a un juego más social con normas y reglas, que le permitirán tal y como indica la LOE “Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”. En cuanto a los dos últimos objetivos generales de la ley, tal y como se indicaba en el apartado de cómo aprende el cerebro, la mejor manera de adquirir nuevos

conocimientos es presentando a los niños dichos conocimientos de manera atractiva para él, de tal manera que creemos en él una motivación, que le lleve a la atención y posterior memorización de dichos conocimientos, y, en definitiva, un aprendizaje significativo. Por ello, a través de la estrategia lúdica se consiguen desarrollar habilidades lógico-matemáticas, de lecto-escritura y, como no, de movimiento, gesto y ritmo. El juego se puede presentar de diferentes maneras en el aula: libre, dirigido, por rincones, talleres, etc. Pero con todas las maneras de llevarlo a cabo conseguiremos desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Cabe destacar entonces, el artículo que sigue: Ordenación y principios pedagógicos, donde se menciona de manera explícita que “los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social”.

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, se encuentran las siguientes referencias entorno a tres áreas:

AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Esta área de conocimiento y experiencia hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios. Los contenidos que en esta área se agrupan, adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las áreas, y habrán de interpretarse en las propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes.

En esta área se menciona que “para contribuir al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, conviene promover el juego como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo social”.

Los contenidos de esta área se dividen en tres bloques, destacando el bloque número 2 “juego y movimiento” en relación al tema que se trata. Este bloque habla más de un juego que sirve como herramienta para conocer el cuerpo y las posibilidades y limitaciones de movimiento, así como la coordinación y la orientación.

Aunque este bloque trata el juego de forma explícita, el resto de bloques también tienen una estrecha relación con él. El bloque 1 “el cuerpo y la propia imagen” habla de las nociones espaciales en relación al propio cuerpo, la utilización de las percepciones y sensaciones y el control de los sentimientos y emociones entre otras cosas. Son contenidos que se pueden

trabajar con diferentes tipos de juegos tales como, juegos sensitivos, juegos afectivo-emocionales, juegos simbólicos como la cocinita o los médicos y juegos psicomotores, tal y como se explicaba en el punto 3.1.3. El bloque 4 “el cuidado personal y la salud” habla del mantenimiento de los espacios y materiales en cuanto a orden y limpieza, contenido que se puede trabajar a la hora de recoger los juguetes o el material utilizado para la actividad lúdica, y de hábitos de higiene corporal, alimentación y descanso, que se puede trabajar a través de juego simbólico, juego dramático, etc.

ÁREA 2: conocimiento del entorno

Con esta área de conocimiento y experiencia se pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. Los contenidos de esta área adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las áreas, y habrán de interpretarse en las propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes.

Esta área se divide en tres bloques. En todos ellos se menciona la exploración, la observación, el movimiento y contacto con la naturaleza. En esta área se muestran contenidos en relación a la naturaleza, el medio social y habilidades lógico-matemáticas como la geometría, las medidas, la cuantificación de elementos y colecciones, atributos y cualidades de objetos, los números cardinales y ordinales, etc., contenidos que, si se pretende desarrollar de manera globalizada y efectiva, deberían trabajarse a través de situaciones lúdicas.

AREA 3: Lenguajes: Comunicación y representación

Esta área de conocimiento y experiencia pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.

Los contenidos de esta área se dividen en cuatro bloques: lenguaje verbal, lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y comunicación, lenguaje artístico y lenguaje corporal. En estos bloques se encuentran alusiones al juego en forma de dramatización, juegos lingüísticos, juegos simbólicos y otros juegos de expresión corporal, juegos musicales, e incluso videojuegos que ayudarán a desarrollar los contenidos propuestos.

PROPUESTA EDUCATIVA:
Desarrollo lúdico de los contenidos
curriculares

3.2. Propuesta educativa: Desarrollo lúdico de los contenidos curriculares

Este apartado se empezará con la siguiente pregunta, la cual se responderá en la reflexión crítica. **¿Libros de texto o situaciones lúdicas como estrategia didáctica?** Hoy en día es muy común encontrar en diferentes centros educativos, ya sean públicos, concertados o privados, libros de textos de editoriales para diferentes materias. No solo ocurre en las etapas educativas de secundaria o primaria, lamentablemente también atadas a dichos libros de textos, sino que hoy en día están presentes también en la etapa de los más pequeños: la etapa de educación infantil. Muchos docentes “enseñan” a través de las fichas que componen los libros de texto materias como música, inglés, lógica-matemática, o incluso aspectos relacionados con el esquema corporal, la diversidad y el lenguaje. Es cierto, que hay fichas que complementan a los aprendizajes, por ejemplo, si trabajas algo de forma manipulativa puedes trabajar su forma representativa en una ficha. El problema se presenta cuando estas fichas se utilizan como principal estrategia didáctica, olvidando la importancia que tiene, para que el aprendizaje sea significativo en los alumnos, experimentar, manipular, moverse, y en definitiva, jugar. Es por esta razón, a priori tan sencilla, pero a la vez tan difícil para los ojos de otros, que la propuesta educativa será: analizar ejemplos de diferentes fichas de trabajo de la etapa de educación infantil, y proponer, partiendo de sus contenidos, diferentes tareas lúdicas, juegos o situaciones que trabajen el contenido principal de la ficha, para demostrar, desde el punto de vista y formación del estudiante que redacta estas líneas, que la experimentación, manipulación y el movimiento de los niños son una herramienta fundamental para el aprendizaje significativo.

La propuesta se basa en la competencia del Grado: “CG13. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Literatura, Musical Plástica y Visual, y Educación Física”.

Se plantean ocho tablas de análisis, las cuales se dividen en dos partes claramente diferenciadas: Análisis de la ficha por un lado, y por el otro lado, análisis de la propuesta alternativa. Cada una de las tablas se destinará a una de las didácticas, menos en el caso de la lengua que se plantean dos tablas, una para la lengua castellana y otra para la lengua extranjera, cumpliendo así el total de ocho. Con el propósito de no dejar dudas sobre la propuesta y facilitar su comprensión al lector, a continuación se muestra una tabla sin cumplimentar, para explicar paso por paso su contenido.

TABLA 5. TABLA DE ANALISIS DE EJEMPLO				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos				IMAGEN DE LA FICHA Y FUENTE DE DONDE HA SIDO TOMADA
Desarrollo				
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos				
Desarrollo de la actividad				
Recurso				
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
Estrategia lúdica				

Como ya se ha comentado la tabla de análisis se divide en dos partes: Datos de la ficha y propuesta alternativa

DATOS DE LA FICHA

En este apartado aparece en el lado superior derecho un cuadrante donde se insertará una imagen de ejemplo de la ficha a analizar y la fuente de donde ha sido tomada. Pasando ahora al lado izquierdo, se muestra el desarrollo de la ficha (se respetará los enunciados que vienen establecidos en dichas fichas) y los objetivos y los contenidos implícitos. Los objetivos y los contenidos a diferencia del desarrollo, no vienen establecidos en las fichas, por lo que se redactarán desde el punto de vista del estudiante que presenta este trabajo fin de Grado. Centrando ahora la atención en los contenidos, estos se analizarán en base a la materia (trazo, esquema corporal, geometría, clasificación...), clasificando dicho contenido en su didáctica correspondiente de la competencia trece y a su vez relacionándolo con las áreas del currículo de Educación Infantil.

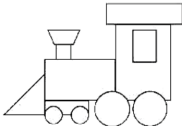
PROPUESTA ALTERNATIVA

El análisis de la propuesta alternativa se compone de: los objetivos; el desarrollo de la actividad, donde se explicará en que consiste la tarea lúdica, juego o situación que se propone; los recursos materiales que se van a utilizar; los contenidos, los cuales, al igual que en análisis de la ficha, se razonarán en base a la materia, las didácticas y el currículo; y por último, la estrategia lúdica que se va a seguir, es decir, si se propone un juego libre o dirigido, una tarea lúdica, un juego tradicional, un juego popular o adaptación del mismo.

El siguiente paso que se seguirá en la propuesta, es fundamentar la didáctica que se trata en la tabla, para terminar con una fundamentación teórica de las competencias específicas del Grado que se encuentran o se pueden encontrar en dicha actividad. Cabe decir, como punto final a esta introducción, que las competencias del Grado, salvo la competencia C1 que se repetirá en la gran mayoría de las actividades dada su importancia a la hora de elegirla, una vez fundamentada en una actividad no se repetirán en otra. El objetivo es introducir en mayor o menor medida cada una de las doce competencias de la parte A.

3.2.1. Actividad 1: Área de la matemática

a. Ficha y propuesta alternativa

TABLA 6. ACTIVIDAD DE LÓGICA-MATEMÁTICA				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos	a) Identificar las figuras geométricas básicas b) Representar el modelo dado			<div>Nombre: _____</div> <div>Colorea de rojo los círculos, de naranja los cuadrados, de rosa los rectángulos, de azul los triángulos. Ahora dibuja uno igual más pequeño.</div> <div></div> <div>www.educapeques.com</div> <div>Calto Rodríguez Ruiz</div> <div>Ficha tomada de</div> <div>http://i2.wp.com/www.educapeques.com/wp-content/uploads/2015/01/formas-geom%C3%A9tricas-16.png</div>
Desarrollo	La ficha consiste en colorear las diferentes figuras geométricas del color que se pide. Una vez hecho, se pide que se dibuje lo mismo en tamaño pequeño.			
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Geometría	Lógica-matemática	Conocimiento del entorno	
	Colores	Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
	Trazo	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos	a) Identificar cada bloque en cuanto a forma, color, tamaño y grosor. b) Clasificar el conjunto de bloques lógicos según diversos criterios c) Comparar los bloques estableciendo diferencias y semejanzas d) Realizar series atendiendo a diferentes cuestiones e) Clasificar elementos acordes a órdenes afirmativas y negativas (todas menos, las que no sean...).			
Desarrollo de la actividad	Podemos plantear sentados en asamblea, colocando la caja de los bloques lógicos en el centro que un niño coja un bloque según un criterio, por ejemplo: "dame un triángulo", "dame un círculo verde" etc., o incluso pedir la forma negativa "tráeme una figura que NO sea un círculo", "coge todas las figuras menos las amarillas". (Para introducir el juego dramático y que sea más productivo podemos decirles a los niños que hagan de profesores, siendo ellos quienes dan la orden de lo quieren o bien, según la edad, escriban lo que quieren a un compañero, teniendo que corregir si "su alumno" le ha dado la figura que pedía). Otra situación podría ser trabajar las series lógicas atendiendo a diferentes criterios, por ejemplo: el maestro coloca en el centro un triángulo y pide a sus alumnos que, uno por uno, vayan haciendo un tren que solo puede llevar triángulos de pasajeros, o bien pedir que queramos hacer un tren que tengan ruedas (círculos) grandes-pequeño-grande-pequeño. Un tercer ejemplo de situación sería: pedir a un alumno que haga conjuntos: en un plato de plástico los triángulos, en otro los cuadrados, etc.			
Recurso	Bloques lógicos			
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Colores	Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
	forma (cuadrado-círculo-triángulo)	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	Tamaño (grande-pequeño)	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	Grosor (fino-grueso)	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	Manipulación de objetos	Psicomotricidad (pinza digital)	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
Estrategia lúdica	Se ha utilizado la teoría de las situaciones matemáticas de Brusseau, creando un ambiente de juego para conseguir en el niño una competencia matemática siguiendo la idea de juego educativo de Decroly; el juego dramático proponiéndoles la situación de profesor-alumno y también podemos darles la posibilidad de juego libre en el rincón de lógico-matemáticas con los bloques lógicos			

b. Fundamentación didáctica de la actividad matemática

Como se ha podido comprobar la propuesta alterativa tiene muchas más posibilidades que la ficha. El material a manipular en esta situación lúdica propuesta son los bloques lógicos, creados por el matemático y educador Zoltan Dienes. Constan de 48 piezas sólidas, generalmente de madera o plástico, y de fácil manipulación. Cada pieza se define por cuatro variables: color (rojo, azul y amarillo) forma (cuadro, círculo, triángulo) tamaño (grande-pequeño) y grosor (grueso-fino). Los bloques lógicos sirven para poner a los niños ante una serie de situaciones que les permitan llegar a adquirir determinados conceptos matemáticos y contribuir así al desarrollo de su pensamiento lógico (Mejía, s.f.).

En cuanto a la situación lúdica propuesta, esta se basa en la teoría de las situaciones de Brousseau. Fue uno de los principales representantes de la denominada “escuela francesa de Didáctica de las matemáticas” de los años 70. Su propuesta de las situaciones didácticas parte del análisis y la comprensión de las interacciones sociales que se dan entre los alumnos, los profesores y los conocimientos matemáticos condicionando lo que se aprende y la forma de hacerlo. Brousseau, 1998, citado por Aguilar et al., (2010) establece las siguientes situaciones didácticas.

- Situaciones de acción: el alumno hace, practica, prevé, explica y comprende la situación dada hasta resolverla. Es una acción que puede ser o no manipulativa pero que implica una actividad cognitiva.
- Situación de formulación: Los alumnos intercambian información entre ellos o el profesor. Tiene gran importancia en esta situación el lenguaje de las matemáticas ya que los alumnos necesitan servirse de códigos como dibujar cantidades de objetos, escribir números, pedir algo para decirle a otro las características y/o necesidades para resolver la situación...
- Situación de validación: en ella los niños prueban si la respuesta dada al problema que se les plantea lo resuelve o no. Con ello se consigue desarrollar la autonomía de los alumnos sin necesidad de que el maestro diga si está bien o mal.
- Sistema de institucionalización: el docente entra en juego dando a los alumnos el nombre matemático (estamos sumando, estamos restando) para que lo trasfieran a otras situaciones.

La situación lúdica que se plantea requiere de la utilización de la gran mayoría de situaciones. Cuando es el docente quien pide al alumno una figura, el niño busca y manipula hasta dar con la que le ha pedido, provocando una actividad cognitiva. En el momento en el que el niño toma rol de profesor es él quien formula oralmente o por escrito lo que desea a

un compañero, produciéndose una situación de validación autónoma cuando este desde su rol de profesor tiene que corregir si su compañero-alumno le ha dado la figura que pedía.

El papel del maestro en estas situaciones según Aguilar et al., (2010) será sobre todo saber la zona de desarrollo próximo del grupo-clase, y de cada alumno. Por supuesto, saber que contenidos va a tratar en la situación, ya que cada situación tiene que ser generadora de nuevos aprendizajes, teniendo el niño la sensación de que lo que ya sabe es insuficiente para resolver la nueva situación, puesto que como afirma Ruiz, 2005, citada por Aguilar et al., (2010):

Para que sea una situación de aprendizaje es necesario que la respuesta inicial que el alumno dé a la pregunta planteada no sea la que queremos enseñarle: si ya fuese necesario poseer el conocimiento que se va a enseñar para poder responder, no se trataría de una situación de aprendizaje sino de aplicación de lo ya aprendido (p.26).

Esto no quiere decir que no se puedan poner situaciones en la que los niños practiquen con los conocimientos que ya poseen. Además, estas situaciones de aplicación de conocimientos pueden servir de evaluación para el docente.

c. Fundamentación de las competencias del Grado implicadas en esta actividad matemática

CG1.Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años. Para poder aplicar esta actividad necesito saber el nivel evolutivo de los niños para que no esté por encima o por debajo de las posibilidades para su edad, en este caso cómo es su pensamiento lógico matemático a estas edades en relación a la clasificación y distinción de semejanzas y diferencias. Siguiendo el enfoque Piagetiano el niño pasa por unas etapas. Piaget denominó a la segunda infancia la etapa preoperacional en cuanto a desarrollo cognitivo, ya que a estas edades los niños no son capaces de utilizar operaciones mentales lógicas, algo que conseguirán en la tercera etapa de operaciones concretas. La etapa preoperacional se caracteriza por la extensión del pensamiento simbólico y la representación. Los avances en el pensamiento simbólico van de la mano de una creciente comprensión de la causalidad, identidades, categorización y número (Papalia et al., 2009).

La categorización, o clasificación, requiere que el niño identifique semejanzas y diferencias. Para los cuatro años de edad, muchos niños pueden clasificar según dos criterios, como color y forma. Los niños utilizan esta capacidad para ordenar muchos aspectos de su vida, categorizando a las personas como “buenas” o “malas”, “agradables” o “desagradables”, y así sucesivamente. Así, la categorización es una capacidad cognitiva con implicaciones psicosociales (Papalia et al., 2009, p.297).

CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.

Martín (2008) define los rincones como “espacios delimitados de la clase donde los niños/as, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje” (p.2).

Los rincones son una estrategia organizativa que da respuesta a las diferencias, intereses y ritmos de aprendizaje de cada niño y niña. En las actividades que se proponen en los rincones se han de trabajar simultáneamente actividades individuales, en pareja y en pequeño grupo; así como actividades de diferentes tipos: de expresión oral, escrita, plástica, manipulativas (Martín, 2008).

Esta misma autora propone lo que sería un adecuado rincón de lógico-matemática.

El objetivo principal del rincón es ofrecer un soporte ideal para el razonamiento, utilizando las posibilidades de la forma de representación matemática (cuantificación, medición, ordenación correspondencias, etc.). En el rincón de las matemáticas, los niños van construyendo el pensamiento matemático a partir de la observación y la experimentación de los materiales. De esta forma empiezan a discriminar, a abstraer, a generalizar y a crear relaciones a partir de datos extraídos de la realidad. Será pues un rincón con material muy variado, con muchas posibilidades de acción y relaciones muy diversas; y que evolucione a lo largo del curso. (p.7)

3.2.2. Actividad 2: Área de lengua extranjera

a. Ficha y propuesta alternativa

TABLA 7. ACTIVIDAD DE LENGUA EXTRANJERA				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos	a) Leer frases cortas en inglés sobre las rutinas de la mañana. b) identificar diferentes rutinas de la mañana en inglés. c) Relacionar cada frase con el dibujo que le corresponde.			<p>Ficha tomada de http://www.voyaprenderingles.com/worksheets-fichas-infantiles/rutinas/</p>
Desarrollo	La ficha consiste en unir las diferentes acciones rutinarias de la mañana con el dibujo correspondiente.			
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Lectura	Lengua	Lenguajes: comunicación y representación	
	inglés	Lengua	Lenguajes: comunicación y representación	
	Trazo	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
Plástica		Lenguajes: comunicación y representación		
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos	a) Expresar verbalmente en inglés acciones relacionadas con las rutinas de la mañana. b) Comprender las órdenes dadas. c) Realizar mediante la mímica las órdenes escuchadas d) Desarrollar la atención			
Desarrollo de la actividad	La actividad consiste en jugar a “Simon says”. La versión es igual que en español. La maestra dirá una acción relacionada con las rutinas de la mañana, por ejemplo, “Simon says, I brush my teeth” y los niños realizan la acción. Si la maestra dice “I brush my teeth” sin mencionar a Simón, los niños no realizan ninguna acción. En las siguientes rondas puede ser un niño quien dé las órdenes para trabajar la expresión. Previamente a este juego, se habrá trabajado en clase mediante el método TPR, un método en el que se profundizará en la fundamentación.			
Recurso	Método TPR			
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Expresión	Lengua	Lenguajes: comunicación y representación	
	Comprensión	Lengua	Lenguajes: comunicación y representación	
	Expresión corporal	Psicomotricidad	Lenguajes: comunicación y representación	
Estrategia lúdica	Se utilizará el juego de Simon says, para aprender el idioma de una manera lúdica.			

b. Fundamentación didáctica de la actividad de lengua extranjera

Como se ha explicado en la tabla, previamente a introducir el juego de “Simon says” utilizaríamos el método TPR. Son las siglas en inglés de respuesta física total. Fue creado por el Dr. James J. Asher, sin fecha, citado por Anner (2004). El TPR es un método que se puede utilizar para cualquier nivel, incluso para los adultos. Es útil para enseñar y practicar varias cosas: vocabulario que vaya conectado con acciones (sonrisa, pata coja, dolor de cabeza...) frases en pasado, presente o futuro (todos los días me lavo los dientes, hago mi cama, desayuno) para comprender vocabulario relacionado con la clase (abre el libro, escribe tu nombre, pinta el dibujo...) para comprender órdenes (cierra la puerta, abre la ventana, coloca la silla...) (Kerr, 2015).

Para aprender de una manera significativa como se ha dicho a lo largo del trabajo hay que experimentar, manipular y/o moverse. Para ello necesitamos entre otras cosas servirnos de estímulos sensoriales para aprender a través de la visión, el gusto, el tacto, el oído y olfato. El TPR proporciona gran variedad de estímulos sensoriales para cada estilo de aprendizaje. Tal y como indica Anner (2004).

Si, por ejemplo, estamos trabajando el vocabulario de las frutas y las verduras y utilizamos tarjetas o grandes carteles hechos a mano, incluso ponemos dichas frutas y verduras reales en diferentes partes de la clase, el aprendiz visual se siente cómodo porque puede ver las frutas y las verduras, el aprendiz auditivo puede escucharme decir la palabra, mientras que el aprendiz kinestésico está contento de saltar por el aula como un conejo para llegar hasta la zanahoria (p.81)

Asher, 2000, citado por Anner (2004) en sus estudios sobre el TPR explica que cuando una palabra y una acción están asociadas, la lengua, más que aprenderse por un proceso memorístico, se aprende a través de la asociación, lo que favorece que este proceso de asociación de la lengua permanezca en el cerebro.

Por otra parte hay que tener en cuenta que, como dice Phillips, 1993, citado por Anner (2004) “los niños, sobre todo los más jóvenes, son capaces de comprender mucho, mucho más que producir, y esta técnica del TPR es un añadido a esta capacidad” (p.81).

El TPR debería ser utilizado en las aulas ya que es muy divertido y los niños disfrutan con ello. Además, es un método que ayuda mucho a afianzar en la memoria palabras y frases. Al tratarse de un método basado en aprender haciendo, el niño está activo y moviéndose mientras aprende que es lo que necesitan. Se recomienda su uso para los idiomas porque las acciones físicas ayudan a entender el significado de forma eficaz de lo que se está diciendo, lo que conlleva que los estudiantes comprendan y usen el lenguaje que están aprendiendo. En cuanto a material no necesita de una gran elaboración, por lo que no

inviertes mucho tiempo en ello. Se ha comprobado que es un método sobre todo más eficaz en adolescentes y niños pequeños (Kerr, 2015)

Primero se procede a enseñar mediante el TPR el vocabulario que queremos que los niños adquieran, en el caso de la actividad que propongo enseño las rutinas de la mañana. Una vez que hemos practicado varios días, para asentar utilizamos el juego “Simon says”.

c. Fundamentación de las competencias del Grado de la actividad de inglés

CG1.Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.

Cuando se enseña a un niño de infantil una segunda lengua, centrándonos en el aspecto fonológico, este tiene mayor capacidad para percibir sonidos que pasa producirlos, tal y como ocurre cuando se adquiere la lengua materna. Tiende a simplificar algunos sonidos, sobre todo si estos sonidos no pertenecen a su lengua materna. Por ello, el docente que enseña una lengua nueva tiene que dar un discurso lento y marcado y variando la entonación. Si hablamos de morfología, lo primero que se adquiere del inglés es el “ing” y después la “s” de los plurales. El pasado de los verbos se adquiere mejor en verbos irregulares que en los regulares. Semánticamente, el niño al adquirir nuevo vocabulario en inglés tiende a “sobregeneralizar”, utiliza el mismo término para referirse a distintos conceptos, aunque esto tiene que ver más con la falta de léxico. Las palabras que utiliza son simples, predominando los sustantivos de su contexto más cercano, los verbos de carácter general, y adjetivos relacionados con los tamaños y los colores. La sintaxis suele ser abordada desde la forma presente, para poco a poco construir frases más complejas e introduciendo el pasado (Murado, 2010).

El niño de educación infantil conserva mucho de los mecanismos que ha utilizado para aprender su primera lengua y, por lo tanto, demuestra una mayor habilidad para aprender de una forma totalmente natural. Hay que recordar que no posee recursos que todavía no ha podido desarrollar debido a su edad como, por ejemplo, la reflexión sobre los componentes gramaticales (Murado, 2010, p 21).

CG8.Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.


De acuerdo con Murado (2010) “los elementos que, como mínimo, debe contener cualquier programación didáctica son los objetivos, contenidos, los materiales, la metodología, el ambiente en el aula, la temporalización, el rol del profesor, las actividades y la evaluación” (p.22).

TABLA 8. ASPECTOS QUE INTEGRA UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA		
ELEMENTOS	EXPLICACIÓN	EJEMPLOS
OBJETIVOS	Los objetivos deben ir destinados a la comprensión y expresión oral de la segunda lengua	Utilizar las diversas formas de expresión y representación para evocar situaciones, acciones y sentimientos; cantar y dramatizar una canción, escuchar y comprender un cuento...
CONTENIDOS	Los contenidos se tienen que plantear como el resto de áreas de infantil como un todo global. Se trabajará sobre todo el aspecto oral para que los niños desarrollen el oído en relación a los fonemas de otro idioma.	Identificación y nombre de las partes del cuerpo, reconocimiento de prendas de vestir, identificación de colores...
MATERIALES	Los materiales que se utilicen deben ayudar a conseguir los objetivos y dependerá del contenido que se trate y la forma de aprender de los niños.	Flashcards(tarjetas de vocabulario), Puppets (marionetas)...
METODOLOGÍA	Se utilizarán métodos que trabajen la audición y la expresión oral de esta manera seguiremos el proceso de adquisición: primero escucha y comprensión y después expresión y comunicación.	Total physical response (descrito en la actividad) Communicative language teaching, the natural approach
AMBIENTE EN EL AULA	El ambiente debe ser alegre, creativo, de juego y participación. De esta manera el alumno estará relajado y aprenderá mejor.	Establecer rutinas, crear un espacio especial para la lengua extranjera, escuchar canciones...
TEMPORALIZACIÓN	El tiempo está atado a los mínimos que marca la legislación. Pero se recomienda que la lengua extranjera forme parte del aula todos los días un breve espacio de tiempo. Para 3 y 4 años basta con 15 y 20 minutos diarios	Una buena organización de una sesión de inglés sería: 5-10 minutos para saludarse y hablar de lo que se hizo el día anterior. 10-15 minutos para aprender algo nuevo 5 minutos para conclusión y despedida.
ACTIVIDADES	Tienen que ser motivadoras y ricas para favorecer el aprendizaje de lo que se necesita	Simon say (descrito en la actividad), body rhymes, make a robot, etc.
EVALUACIÓN	Tiene que tener un carácter global, ser continua, así como servir para mejorar en la práctica docente	Escalas de registro, diarios, escalas de estimación...

Tabla de elaboración propia con datos de (Murado, 2010)

3.2.3. Actividad 3: Área de lengua

a. Ficha y propuesta alternativa

TABLA 9. ACTIVIDAD DE LENGUA				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos	a) Discriminar el sonido R fuerte y R suave b) Clasificar los dibujos que contengan la R fuerte c) Colocar gomets en las casillas correspondientes			 <p>Ficha tomada http://aulavirtualdeayl.blogspot.com.es/2014/04/fichas-de-la-r-fuerte.html</p>
Desarrollo	La ficha consiste en colocar gomets en aquellos dibujos que llevan R fuerte			
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Discriminación de fonemas	Lengua	Lenguajes: comunicación y representación	
	Clasificación	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	Motricidad fina	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos	a) Vivenciar la articulación del fonema /r/ b) Relacionar dibujos y palabras con el fonema trabajado c) Identificar la grafía simbólica de los números del 1-6 al tirar un dado d) Utilizar el conteo como estrategia			
Desarrollo de la actividad	La actividad es una adaptación del tradicional juego de mesa de “la oca”, recogido de http://logopediadinamicaydivertida.blogspot.com.es/search/label/dislalias , un blog muy completo sobre audición y lenguaje de lo más interesante. Se elaborará un tablero en el cual cada casilla sea un dibujo de una palabra que contiene la R fuerte o la R suave (anexo) Los niños lanzarán un dado que puede ser también elaborado a mano según queramos que el dado tenga grafías convencionales o su símbolo, y avanzaran las casillas que indique el dado. Tendrán que expresar la palabra que indica el dibujo y decir si tiene R suave o fuerte. Se pueden elaborar un determinado número de copias, para jugar por equipos. Una vez que hemos practicado en clase puede pasar a ser material del rincón de lengua.			
Recurso	Elaboración del tablero y el dado			
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Grafías de los números	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	Conteo	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	Articulación del fonema /r/	Lengua	Lenguajes: comunicación y representación	
Estrategia lúdica	Se utilizará una adaptación del juego tradicional de “la oca” que podrá ser utilizado en el rincón de lectura.			

b. Fundamentación didáctica de la actividad de lengua

Bel (2004) define fonética como “el estudio general de los sonidos del habla”. La fonética se divide en tres aspectos: la fonética articulatoria que estudia cómo se hacen o articulan los sonidos; la fonética acústica, que trata las propiedades físicas del habla como son las ondas sonoras del aire y la fonética auditiva, que trata de la percepción, a través del oído, de los sonidos del habla.

En relación a la **articulación**, los sonidos pueden ser sonoros o sordos. Son sonoros cuando las cuerdas vocales están juntas y el aire de los pulmones las hace vibrar al pasar, en cambio si las cuerdas vocales se separan, el aire pasa sin problemas, por lo que no las hace vibrar, produciendo sonidos sordos. Si hablamos del **punto de articulación**, hay que destacar que la mayoría de los sonidos consonánticos se producen utilizando la lengua y otras partes de la boca. Se denominan sonidos bilabiales a aquellos que se producen al utilizar ambos labios como ocurre con las palabras *papel*, *mesa* y *vino*. Los labiodentales que suena en las palabras *farola* y *fama* se forman con los dientes superiores y el labio inferior. Los sonidos dentales se forman al dar la punta de la lengua detrás de los dientes superiores centrales. Esto ocurre en palabras como *dardo* o *dedo*. Los sonidos alveolares, integrados en palabras como *ratón* o *cara* y en los que se centra la actividad propuesta, se forman cuando la parte frontal de la lengua, conocido como **ápice**, da sobre los alveolos, que es la parte rugosa inmediatamente posterior a los dientes superiores. Los sonidos palatales son aquellos que se forman cuando el dorso de la lengua apoya en la parte interior y media del paladar. Por último, los sonidos velares son los que se forman con la parte trasera de la lengua al apoyarse en el velo del paladar. Ocurre con los sonidos iniciales de palabras como *queso* o *gato*. Por último, para comprender bien como se producen los sonidos del habla, hay que mencionar el **modo de articulación**, es decir, cómo se pronuncian. Los sonidos oclusivos se producen cuando se corta el paso del aire completamente y al momento lo dejamos pasar. Los fricativos en comparación con los oclusivos sí dejan pasar por un fino canal el aire, produciendo una fricción. Los africados son sonidos que se producen al combinar una oclusión con una fricción. Por otro lado, están los sonidos nasales muy fáciles de diferenciar ya que se producen cuando el aire pasa por la nariz, cosa que no sucede en otros sonidos. Los sonidos laterales tienen que ver con el paso del aire por ambos lados de la lengua, cuando esta toma contacto con los alveolos. Por último, los que más nos interesan son los sonidos vibrantes que son los que empleamos para la *r* fuerte y suave, se producen por una o varias interrupciones breves de la corriente del aire (Bel, 2004).

Podemos decir entonces, que los sonidos de la [r] son sonoros, alveolares y vibrantes.

¿Qué actividades podemos hacer para practicar los fonemas en el aula? Hay que presentar en el aula actividades con carácter lúdico para no frustrar a los niños. Serrano (2006) nos muestra una serie de ejercicios que puede ayudar a la pronunciación correcta de estos sonidos como pueden ser discriminación auditiva, ejercicios de soplo y relajación, praxias bucofonatorias, jugar con trabalenguas, poemas, adivinanzas.

c. Fundamentación de las competencias de la actividad de lengua

CG1.Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.

Se presenta a continuación una tabla dividida en las dos etapas por las que pasa el niño en la adquisición del lenguaje.

TABLA 10. ADQUISICIÓN DE LOS FONEMAS	
Etapa prelingüística	
EDAD	ARTICULACIÓN
Un mes	Manifiesta sensibilidad por el ruido. Discrimina sonidos. Llorar. Emite sonidos guturales. Inicia la fase de contemplación del sonido.
Dos meses	Emite las vocales a-e-u.
Tres meses	Emite muy diversos sonidos, murmullos, cloqueos
Seis meses	Emite chillidos, gruñidos, parloteos espontáneos.
Séptimo mes	Con frecuencia emiten sonidos labiales-mmm- cuando llora. Se inicia en los sonidos vocales parisilábicos
Ocho meses	Articula sílabas simples como ba, ca, de
Nueve meses	Pronuncia da-da o sílabas con dificultad equivalente. Imita los sonidos
De diez meses a 1 año	Maneja todos los músculos bucales. Pronuncia al año dos o tres palabras.
Etapa lingüística	
3- 5 años	Las vocales se adquieren antes que las consonantes. Las consonantes nasales se adquieren las primeras, seguidas por las oclusivas, después las fricativas y por último las africadas. Las consonantes glotales se adquieren las primeras, seguidas de bilabiales, velares, las alveolares, las dentales y las labiodentales. Los sonidos que van al principio de la palabra se emiten mejor
Cinco años	Desaparece el carácter infantil

Modificación de las tablas sobre el desarrollo lingüístico de 0-5 años de Serrano (2006), con datos del mismo autor y de Escudero (2003)

CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.

Cuando hablamos de un trastorno fonológico nos referimos a la dificultad de utilizar los sonidos del habla propios de la edad e idioma del sujeto. Suele haber errores en la articulación, aunque pueden darse problemas fonológicos por algún problema cognitivo (Marchesi, Coll, & Palacios, 2012).

Cuando se ve que un niño tiene problemas de pronunciación, es muy probable que presente algún tipo de dislalia.

La dislalia infantil es un trastorno en la articulación de los fonemas. Es el trastorno del lenguaje más común en los niños, el más conocido y más fácil de identificar. Suele presentarse entre los tres y los cinco años, con alteraciones en la articulación de los fonemas [...] Cuando un niño menor de cuatro años presenta errores en la pronunciación, está considerado como normal, ya que está cubriendo una etapa en el desarrollo del lenguaje infantil (Caraballo, s.f, párr. 1-3).


Caraballo (s.f) nos presenta tres tipos de dislalia (párr. 9-11)

La **dislalia funcional**: es la más frecuente y se caracteriza por un mal funcionamiento de los órganos articulatorios. El niño desconoce o realiza incorrectamente el punto y modo de articulación del fonema. No sabe hacer vibrar la lengua para pronunciar bien la *RR*, y suele reemplazar la *S* por la *Z*, o la *R* por la *D*; La **dislalia orgánica**: hace que el niño tenga dificultades para articular determinados fonemas por problemas orgánicos. Se presenta en los niños cuando presentan alteraciones en las neuronas cerebrales, cuando tienen alguna malformación o anomalías en los órganos del aparato fonador; La **dislalia audiógena**: se caracteriza por dificultades originadas por problemas auditivos. El niño se siente incapaz de pronunciar correctamente los fonemas porque no oye bien. En algunos casos, es necesario que los niños utilicen prótesis.

Dentro de la dislalia, encontramos en relación a la actividad que se propone, el rotacismo, que es un trastorno que se caracteriza por los problemas a la hora de pronunciar la “r”. El rotacismo es el nombre que recibe la dislalia selectiva del fonema /r/. Además de llevar al aula juegos como el que se propone, también hay que combinarlo con ejercicios de praxias, soplo y respiración (Logopedia dinámica y divertida, 2014).

3.2.4. Actividad 4: Área de ciencias experimentales

a. Ficha y propuesta alternativa

TABLA 11. ACTIVIDAD DE CIENCIAS EXPERIMENTALES				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos	a) Identificar los objetos que se perciben con el sentido de la vista b) Relacionar el ojo con los dibujos correspondientes			 <p>Ficha tomada de http://activipeques.blogspot.com.es/2013/02/los-5-sentidos.html</p>
Desarrollo	La ficha consiste en unir el ojo con aquellos dibujos de objetos que se pueden percibir con la vista.			
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	La vista	Ciencias	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
	Clasificación	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	Trazo	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
Plástica		Lenguajes: comunicación y representación		
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos	a) Conocer el sentido de la vista y lo que está relacionado con ello. b) Conocer e identificar las partes del ojo. c) Despertar la curiosidad sobre fenómenos relacionados con los ojos: dilatación y contracción de pupilas.			
Desarrollo de la actividad	En primer lugar, se preguntará a los niños en la asamblea qué conocen de los ojos. Se hablará de qué la vista es uno de los cinco sentidos que tenemos. Mostraremos imágenes de como es el ojo por dentro, mostrando los nervios que llevan la información al cerebro (aunque sean niños pequeños no hay que dudar en introducir este tipo de cosas que tradicionalmente suelen ser para niños de edades más avanzadas). Además, hablaremos de las diferentes partes del ojo y nos fijaremos en el color del iris de los compañeros. En otra sesión, en la pizarra digital pondremos un cartel para examinar la vista en gran grupo y hablaremos del médico que nos revisa la vista, creando nuestro propio cartel para jugar en el rincón de médicos a ser oculistas. En otra sesión, centrándonos en la pupila, hablaremos sobre la dilatación y la contracción de la misma y exploraremos el ojo de los compañeros con una linterna de baja potencia para no dañar la vista, y así comprobar este fenómeno. Después lo hablaremos en la asamblea. Una vez que se ha profundizado en el tema, propondremos juegos visuales haciendo hincapié en el sentido que vamos a utilizar.			
Recursos	PDI, tarjetas con imágenes, juegos de cartas, linterna...			
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	La vista y el ojo	Ciencias	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
	Dilatación y contracción	Ciencias	Conocimiento del entorno	
	Juego simbólico	Psicomotricidad	Lenguajes: comunicación y representación	
Estrategia lúdica	Se utilizará una situación lúdica para observar el iris de los compañeros. Utilizaremos la PDI para “graduarnos” la vista. Juego simbólico cuando se juega a rincones a ser oculista con el cartel que hemos creado entre todos. Juegos perceptivos con cartas.			

b. Fundamentación didáctica de la actividad de ciencias experimentales

Hoy en día hay muchos estudios que demuestran que los primeros años de vida son cruciales para la formación del ser humano, ya que es en estos años cuando se desarrolla la personalidad de cada uno, se adquieren las destrezas y las capacidades en las que se apoyarán los aprendizajes del futuro. La ciencia no es una disciplina que tenga muchos seguidores hoy en día, por lo que los niños crecen entre adultos que no tienen ningún interés científico y por lo tanto, no aprecian la importancia de esta. La ciencia tiene más aplicaciones de las que creemos, y comprenderla conlleva beneficios para la humanidad, así como su mal uso puede llevar al desastre. Por ello, es importante enseñar desde edades tempranas la importancia de la ciencia, iniciarles en ella, al menos ponerles en contacto, para que podamos favorecer el interés por ella ahora y en el futuro (Fernández & Bravo, 2015).

Las autoras Fernández y Bravo (2015) hablan sobre dos aspectos que llevan a considerar la importancia de aprender ciencias a estas edades tan tempranas:

- La etapa infantil es una puerta para introducir la ciencia para que esta pueda contribuir al desarrollo de una comprensión crítica.
- A día de hoy hay comunidades autónomas que ya hablan de “competencias” para definir los contenidos de los aprendizajes de la etapa. Una de las competencias plantea la interacción y el conocimiento del mundo físico, en el que la ciencia ocupa un lugar fundamental.

El informe ENCIENDE, elaborado por la COSCE, Confederación de Sociedades Científicas de España (2011) presenta un estudio sobre la enseñanza de las ciencias para edades tempranas en España. El informe incluye un análisis, reflexiones y propuestas para llevar las ciencias al mundo escolar y promover en los niños el interés por la ciencia y su aprendizaje.

c. Fundamentación de las competencias del Grado en la actividad de C. experimentales

CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los trastornos de hábitos y comportamientos no saludables y sus consecuencias para intervenir o colaborar.

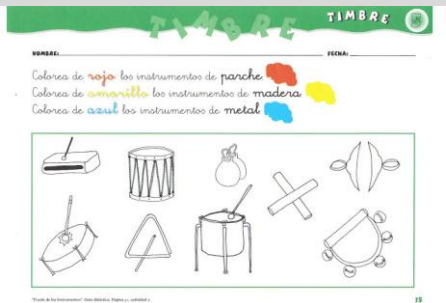
Los contenidos de las ciencias experimentales no solo están relacionados con el medio ambiente, también es importante desarrollar en los niños unas actitudes a través de la misma sobre la salud. En esta actividad que se presenta de ciencias experimentales sobre la vista, no solo conocen las partes del ojo y fenómenos como la dilatación de la pupila, sino que pueden aprender hábitos para cuidar la vista.

En general, según Martín (2013) entre los contenidos actitudinales en relación a las ciencias experimentales y la salud podemos incluir:

- Sensibilización por la problemática de la calidad de vida
- Cuidado y respeto por el medio natural
- Valoración de la importancia de la salud para la supervivencia humana: conocer lo que es bueno para el organismo, y rechazar aquello que no lo es. Seguir unas pautas de higiene...

3.2.5. Actividad 5: Área de música

a. Ficha y propuesta alternativa

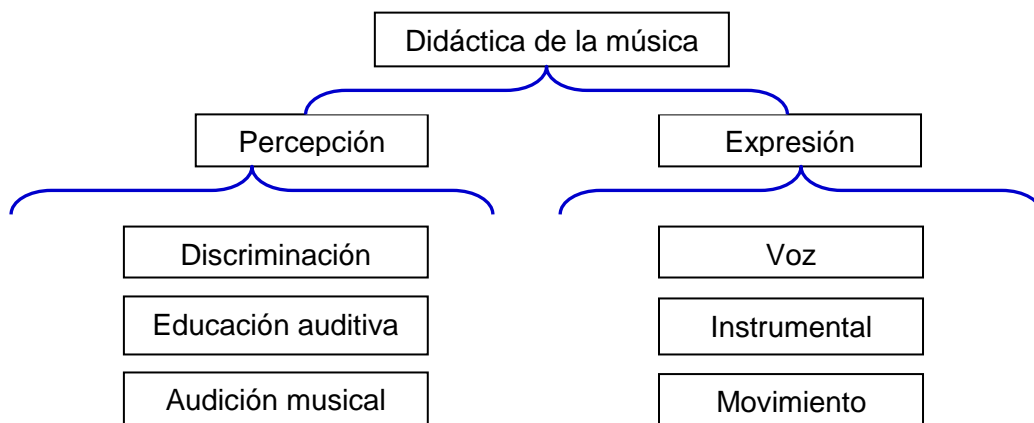
TABLA 12. ACTIVIDAD DE MÚSICA				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos	a) Identificar los instrumentos de madera, parche y metal b) Clasificar los instrumentos según sean de madera, parche o metal			
Desarrollo	La ficha consiste en colorear de rojo aquellos instrumentos que sean de parche, de amarillo los que sean de madera y de azul los de metal.			
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Instrumento	música	Lenguajes: comunicación y representación	
	Clasificación	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	colores	Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
	Trazo	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
		Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos	a) Discriminar auditivamente los diferentes instrumentos (timbre) b) Clasificar los instrumentos según sean de parche, madera o metal. c) Improvisar con los instrumentos			
Desarrollo de la actividad	Los niños se sentarán junto al docente en círculo. Este repartirá diferentes instrumentos de madera, metal y parche. De uno en uno siguiendo las agujas del reloj, tocará su instrumento y dirá como se llama y de qué tipo es. A continuación, se cerrarán los ojos y el docente tocará un instrumento. Sin abrir los ojos los niños que tengan el instrumento de la misma familia del que ha escuchado tocar al maestro improvisará con él.			
Recursos	Instrumentos			
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Cualidad del sonido (timbre)	Música	Lenguajes: comunicación y representación	
	Discriminación auditiva	Música	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
	Improvisación instrumental	Música	Lenguajes: comunicación y representación	
	Clasificación	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
Estrategia lúdica	Se propone una situación lúdica tranquila donde prima la experimentación y la improvisación con los instrumentos.			

b. Fundamentación didáctica de la actividad de música

García et al., 2010 definen la expresión musical como “la manifestación de sentimientos y emociones a través de la música, como medio enriquecedor de las posibilidades expresivas del ser humano”.

En el aula de educación infantil en relación a la música se pretende desarrollar los siguientes conceptos que se presentan en el esquema:

FIGURA 2. ASPECTOS PARA DESARROLLAR EN EL AULA EN RELACIÓN A LA EXPRESIÓN MUSICAL



Esquema de elaboración propia sobre los contenidos de la didáctica de la música

La didáctica de la música busca desarrollar la percepción y la expresión del niño. Dentro de la percepción se trabajarán aspectos como la discriminación y la educación auditiva y la audición musical. Dentro de la expresión, se trabaja la voz, los instrumentos y el movimiento a través de la interpretación, la improvisación y la creación.

En esta actividad propuesta se va a trabajar el timbre. Entre las cualidades del sonido además del timbre se encuentra la altura, la intensidad, la duración y la textura. Todas ellas se refieren a las cualidades que percibimos del sonido que se refiere específicamente a grave y agudo en cuanto a la altura, fuerte y suave para la intensidad, largo y corto para la duración, liso y rugoso para la textura y para el timbre se hace referencia a las fuentes sonoras, es decir, lo que distingue un sonido de un instrumento de otro (en esta actividad nos centraremos en el material: parche, madera y metal).

c. Fundamentación de las competencias del Grado en la actividad de música

CG1.Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años

Antes de nacer el niño ya está familiarizándose con la música. El niño empieza a llegarle la información por vía ósea y líquida y es capaz de procesar, retener, y comprender. Una vez que nace su primer contacto es la voz humana, siendo capaz también de discriminar sonidos ambientales en su primer mes de vida. Muy pronto comenzará a utilizar el sonido para manipular el entorno. Reacciona ante los cambios de localización como de cualidades del sonido (Akoschky et al., 2008). Al cuarto mes es capaz de emitir distintos sonidos mediante la voz o bien golpeando objetos para comunicar sus estados de ánimos o simplemente para comunicarse. Repite sonidos que pueden ser más o menos rítmicos y que repite por placer. Entre los cuatro y los ocho meses acompañarán los esquemas rítmicos mediante movimiento, y producirá sonidos melódicos simples que ha aprendido de las canciones de cuna. A los ocho meses y hasta el primer año de vida, se produce un gran avance en cuanto a expresión, ya que llora y grita en función de sus deseos y necesidades concretas. Empieza a seguir ritmos simples con palmadas. Una vez cumplidos los primeros doce meses, comienzan las primeras vocalizaciones que van simulando canciones, imitando primero palabras, luego el ritmo y luego el tono. Hasta llegar a los dos años de edad el niño va reproduciendo poco a poco cantos en los que intercala notas de duraciones diferentes, dándole ritmo y movimiento corporal. Entre los dos y los tres individualmente ha alcanzado capacidades musicales muy cercanas a la de los adultos, en cambio, tiene más dificultades a la hora de participar de forma coordinada en un grupo (García et al., 2010).

Según Akoschky et al., (2008), los niños entre los tres y los cuatro años controlan cada vez más los movimientos corporales y tienen mayor relación con el espacio, esto le lleva a poder seguir con los pies las pulsaciones de una pieza. Puede reproducir canciones enteras, y su creatividad aumenta creando danzas, canciones y movimientos. Le será más fácil llevar el ritmo con la ayuda de la palabra, gracias a que comprende mejor las posibilidades rítmicas y musicales de la misma. Entre los cuatro y los cinco años, debido al aumento de su capacidad simbólica es capaz de comprender grafías, pero estas no son convencionales, sino unas grafías inventadas que sentarán las bases para el futuro. Su entonación que a los 3 años no tenía ningún tipo de afinación, va mejorando. Por último, entre los cinco y los seis años ya es capaz de distinguir todas las cualidades del sonido y clasificarlo según esos criterios. Ya entona bien las canciones, y tiene un gran repertorio.

CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.

¿Qué podemos hacer si tenemos en el aula, por ejemplo, un niño sordo? ¿Cómo perciben estos la música y como podemos desarrollar su expresión musical?.

Existen varios tipos de sordera según la localización de la lesión, al etiología (lo que lo causa), la pérdida auditiva, la edad de comienzo y el ambiente educativo del niño. Dependiendo del tipo de sordera, hay que hacer unas adaptaciones curriculares y físicas dentro de la escuela. Entre las áreas que requieren mayor adaptación están la lengua oral, inglés y música. Centrándonos en la música, hay que dar prioridad al desarrollo de la expresión corporal, el ritmo y a las experiencias con distintos tipos de sonidos e instrumentos musicales a través de **la estimulación vibrotáctil**. Además, no solo en música, sino en el resto de áreas es conveniente cuidar las condiciones acústica y la iluminación, hablar dirigiendo la mirada al niño para que sepa que nos dirigimos a él, emplear diferentes medios de información, facilitar la comprensión mediante mensajes escritos en pizarras, transparencias, etc. (Marchesi, Coll, & Palacios, 2012).

CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares y su incidencia en los procesos educativos

De acuerdo con Hargreaves, 1998, citado por Akoschky et al., (2008):

El entorno musical es parte integrante del desarrollo musical. La familia y la sociedad (en este orden, puesto que la familia es el núcleo social primigenio y elemento socializador original) se perfilan como mediadores entre la música y el ser humano (p.24).

Así como se conocen diferentes modelos de sociedad, existen también diferentes modelos de familias. Para hablar del desarrollo musical no existe ni una sociedad ideal ni un tipo de familia ideal, pero si pueden darse unas necesidades que pueden favorecer el desarrollo musical de los más pequeños. El contacto con la música a parte de cualquier acontecimiento, papel, uso o función, es fundamental para el desarrollo musical. De acuerdo con Small, 2003, citado por Akoschky et al.,(2008), “se trata de generar entornos y de ofrecer oportunidades que, a la vez, favorezcan la interacción musical formal e informal y lleven al desarrollo real y a la musicalización del conjunto de la sociedad” (p. 26).

Akoschky et al., (2008) presentan diferentes entornos y situaciones donde las familias pueden potenciar el desarrollo musical:

Asistir a conciertos: Hay grandes diferencias entre los adultos y los niños, pero la cultura de los niños y las niñas pasa por no llevarles a ver siempre espectáculos infantiles, los cuales

son muy interesantes y aconsejables. Hay que mostrarles la realidad, ponerles en contacto con música de todo tipo, no solo infantil, ya que así potenciamos su opinión personal, incrementa la diversidad del gusto musical, amplía el abanico de su cultura.

Si hablamos ahora de un aprendizaje de la música, este se inicia cantando en familia, en grupo, en la escuela. Llega un momento que la música se puede aprender de forma extraescolar en otras instituciones como escuelas de música, conservatorios, auditorios, etc. Pero tal y como indica, Gardner, 1995, citado por Akoschky (2008).

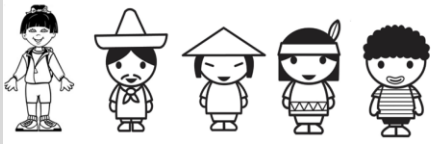
Toda educación musical básica (ya sea la que se imparte en la escuela o en una escuela de música), no se debe relacionar con una “utilidad” del aprendizaje como, por ejemplo, si algún día nuestros hijos o hijas querrán dedicarse a la música, sino con algo más trascendental: un desarrollo integral, una inteligencia más que estimular y que ayudará a las demás inteligencias (p.27).

Sin embargo esto que expone el autor no es sencillo, porque tal y como indica Blacking, 1994, citado por Akoschky (2008).

La familia incorpora, en mayor o menor medida, valores de la sociedad. El valor de la música en la sociedad y sus efectos diferenciales en la gente pueden ser factores esenciales en el desarrollo o atrofia de la aptitudes musicales (p.27).

3.2.6. Actividad 6: Área de ciencias sociales

a. Ficha y propuesta alternativa

TABLA 13. ACTIVIDAD DE CIENCIAS SOCIALES				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos	a) Identificar las diferentes culturas b) Relacionar cada palabra con el dibujo que le corresponde			<div>Colorea y une</div> <div></div> <div>africano indio chino mejicano japonés</div> <div>Ficha tomada de http://ticmarugibueno.blogspot.com.es/2011/01/infatic.html</div>
Desarrollo	La ficha consiste en colorear cada uno de los dibujos, los cuales representan diferentes culturas que una vez coloreadas hay que unir con la palabra correspondiente.			
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Culturas	Ciencias sociales	Conocimiento del entorno	
	Relacionar	Matemáticas	Conocimiento del entorno	
	colores	Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
	Trazo	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
Plástica		Lenguajes: comunicación y representación		
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos	a) Conocer y profundizar en las costumbres de otras culturas, así como las diversas razas que hay en el aula. b) Vivenciar diferentes costumbres culturales en cuanto a prendas, música e idioma. c) Favorecer la inclusión social de los niños extranjeros del aula. d) Dramatizar situaciones cotidianas representando culturas diferentes a las nuestras. e) Desarrollar el lenguaje mediante la dramatización de personajes.			
Desarrollo de la actividad	Cada niño se disfrazará de la cultura que quiera con disfraces que hemos confeccionado previamente en clase. Además, previamente también se ha dedicado unos días a hablar de las costumbres en cuanto a comida, país, prendas, música, idioma, etc. El día que hayamos elegido cada niño disfrazado se meterá en la piel de uno de estos personajes culturales y nos contará como si fuese uno de ellos las costumbres de su país. Es una forma divertida de aprender que somos diferentes pero iguales.			
Recursos	Disfraces, música de diferentes culturas, imágenes			
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Diversidad cultural	Ciencias sociales	Conocimiento del entorno	
			Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
	Dramatización	Lenguaje	Lenguajes: comunicación y representación	
Estrategia lúdica	Se propone una situación de dramatización, para vivenciar y conocer más otras culturas.			

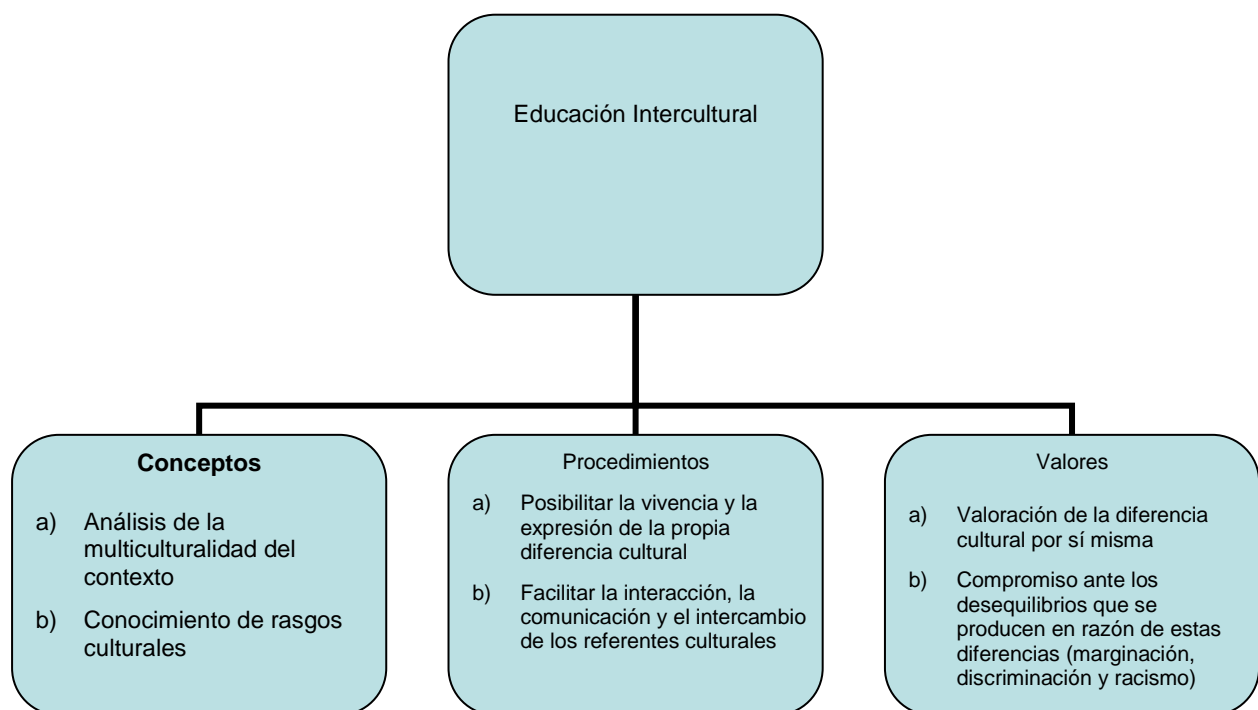
b. Fundamentación didáctica de la actividad de Ciencias Sociales

La diversidad cultural constituye una variable pedagógica muy importante. Esta diversidad cultural está muy patente y cada vez más en los centros educativos, además es aquí donde podemos intervenir para crear una actitud positiva frente a la multiculturalidad al ser la escuela un ámbito de socialización (Lluch & Salinas, s.f).

Lluch y Salinas (sin fecha) definen educación intercultural como “conjunto de acciones y procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad” (p.38). Las propuestas en educación intercultural no deben reducirse únicamente a programas de actuación puntuales, ni actividades esporádicas, sino que esta debe verse desde un planteamiento global que debe concretarse en contenidos que afecten la vida del centro escolar en su totalidad.

A continuación se presentan conceptos, procedimientos y valores que deberían proponerse los centros educativos respecto a la interculturalidad.

FIGURA 3. **CONCEPTOS, PROEDIMIENTOS Y VALORES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**



Modificación del esquema de Lluch y Salinas (sin fecha) sobre la escuela como cruce de culturas.

c. Fundamentación de las competencias del Grado en la actividad de ciencias sociales.

CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.

En relación a esta competencia se hablará del PEC (proyecto educativo de centro) y qué lugar ocupa el tratamiento de la cultura dentro de este. Lo primero es definir lo que es un proyecto educativo de centro.

El PEC es un instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar [...] un PEC no es únicamente un intento de describir lo que caracteriza a un centro y lo que se está haciendo en él en un momento determinado, sino también y sobre todo lo que el centro intenta desarrollar y formula como propósitos (Antúnez, 2000, p.19-20).

El PEC comúnmente suele organizarse en tres puntos: Señas de identidad, objetivos generales del centro y estructura organizativa (Antúnez, 2000). Previamente a la elaboración del PEC se hace un análisis del contexto sociocultural, conocido con el nombre de diagnóstico, el cual condicionará la forma de actuar del centro. Será en las señas de identidad donde el centro redacte de forma explícita sus posicionamientos ideológicos (Lluch & Salinas, s.f).

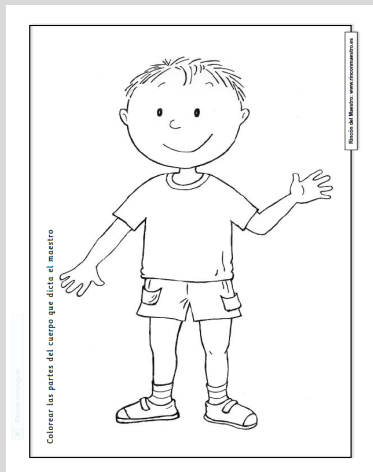
¿Qué son las señas de identidad? Antúnez (2000) lo define como “ conjunto de principios, formulados en términos de definición institucional, que caracterizan el centro. Expresan cual es la postura del establecimiento y sus asunciones respecto a determinadas convicciones antropológicas, sociales, ideológicas y pedagógicas.

En definitiva, las señas de identidad responden a la pregunta “¿Quiénes somos?”. Las señas de identidad pueden cambiar de un centro a otro, ya que cada uno está situado en un contexto social, cultural, geográfico diferente. En resumen, en las señas de identidad se recogen los siguientes apartados presentados por Antúnez (2000) donde se destacan aquellas relacionadas con la diversidad:

- **La asunción y promoción de determinados valores**
- El uso de las lenguas oficiales que se van a utilizar en el centro
- **La orientación que regirá el tratamiento a la diversidad.**
- El enfoque respecto a la educación religiosa y moral.
- Los principios metodológicos generales, comunes a todos los profesores y profesoras

3.2.7. Actividad 7: Área de psicomotricidad

a. Ficha y propuesta alternativa

TABLA 14. ACTIVIDAD DE PSICOMOTRICIDAD				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos	a) Identificar las partes del cuerpo b) Colorear la parte del cuerpo correspondiente del color que dicta el profesor			 <p>Ficha tomada de http://www.rinconmaestro.es/</p>
Desarrollo	La ficha consiste en colorear la parte del cuerpo que dicta el profesor.			
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Esquema corporal	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
	Colores	Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
	Trazo	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
		Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos	a) Aprender letras de canciones relacionadas con el esquema corporal b) Conocer el esquema corporal c) Ser capaz de colocarse en círculo sin ayuda del profesor			
Desarrollo de la actividad	Los niños formarán un círculo y cantarán la canción “cuando un pirata baila” en la cual se trabajan diferentes partes del cuerpo. Las partes del cuerpo a trabajar dependerán de la edad del niño, siendo utilizadas las más básicas (cabeza, brazos, manos, piernas, pies) para tres años y alguna más específica (codo, hombros, rodillas) para edades más avanzadas. Previamente el maestro ha tenido que enseñar y practicar con la entonación adecuada la canción. Otra canción que se podría cantar en relación al esquema corporal sería “Juan pequeño baila”			
Recursos	La voz y el propio cuerpo			
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Letra de canción	Música	Lenguajes: comunicación y representación	
	Esquema corporal	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
	Situación espacial	Psicomotricidad y matemáticas	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
			Conocimiento del entorno	
Estrategia lúdica	Se propone un corro con canción. Una forma dinámica y divertida de aprender el esquema corporal a través del movimiento.			

b. Fundamentación didáctica de la actividad de psicomotricidad

La educación de la psicomotricidad, al igual que el resto de disciplinas, tiene que adaptarse a la evolución del niño, respetando su ritmo. Martín (2008) presenta seis aspectos que deben tenerse en cuenta:

- En la acción educativa hay que adaptarse a las leyes generales del desarrollo: próximo-distal y céfalo-caudal.
- Los procesos de excitación preceden a los de inhibición y control, por ello al principio las percepciones son más confusas y globales.
- La sensación precede a la percepción y esta, a la representación
- La utilización del cuerpo precede al conocimiento y control del cuerpo
- El control del movimiento precede a la realización del gesto expresivo. Los movimientos globales preceden a los segmentarios, los conscientes y voluntarios, a los automáticos, Para que un movimiento tenga intención antes tiene que haber un correcto control neuromotor y psicomotor del movimiento y, para que se vuelva automático, hay que repetirlo con constancia.

A la hora de proponer actividades hay que tener en cuenta el tiempo. Cuanto más pequeños sean más variabilidad a la tarea hay que introducir.

c. Fundamentación de las competencias del Grado en la actividad de psicomotricidad.

CG1.Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.

La organización del esquema corporal es uno de los objetivos básicos respecto a motricidad en Educación infantil, dado que para que se dé una adecuada relación entre el YO y el exterior se necesita una correcta representación de nuestro propio cuerpo. Martín (2008) define esquema corporal como “imagen mental que tenemos de nuestro cuerpo, primero estática y después en movimiento, en relación con sus diferentes partes, y sobre todo, en relación con el espacio y los objetos que nos rodean (p.61). El esquema corporal hasta definirse pasa por unas etapas:

La primera etapa se conoce como el cuerpo vivido y se produce hasta los tres años. En esta etapa el niño descubre su cuerpo, y lo delimita en relación a las personas y los objetos. Durante los tres primeros meses se caracteriza por un comportamiento motor global guiado por las emociones, controlado por reflejos automáticos, al satisfacer a las necesidades primarias. Cuando cumple los tres meses comienza a sentir su cuerpo en relación al entorno y comienza el deseo de moverse. A partir de los ocho meses ya no sonríe

indiscriminadamente a extraños y familiares. Alrededor de los dieciocho meses puede llegar a reconocer partes del cuerpo. Al año el niño conoce las partes del cuerpo que más utiliza y se lo muestra como a cabeza, los dedos, la barriga, las manos y los ojos. Otra etapa es la de discriminación perceptiva que se produce entre los 3 y los 7 años. Se desarrollan las percepciones y el control del cuerpo gracias a las sensaciones. No será hasta los 5 años cuando los niños empiecen a dibujar la figura humana completa. A través de una educación sensorial el niño va desarrollando percepciones y el control del cuerpo. Cuando el niño tiene tres años posee un modelo externo del esquema corporal, pero sin embargo no es capaz de representarlo mentalmente. Esto se debe a que hasta los cinco años no ha interiorizado los diferentes segmentos que forman el esquema corporal. Además, en esta etapa cobra especial importancia la concepción del propio cuerpo en relación al espacio, por lo que es muy importante introducir mediante la verbalización, las experiencias introducir términos como lejos-cerca, arriba-abajo, dentro-fuera, etc. (Martín, 2008).

El esquema corporal lo integran elementos tales como el control tónico-postural y relajatorio, el control respiratorio, el equilibrio postural y la coordinación motora (Martín, 2008).

CG9 Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.

En la etapa de Educación Infantil, tal y como indica el Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, citado por Ruiz (s.f) la técnica fundamental para evaluar es la observación. No hay que olvidarse que en esta etapa los aprendizajes también pueden cambiar su conducta o personalidad, pero esto no es fácil de ver a simple vista en una única situación, sino que lleva un tiempo evaluarlo.

La evaluación que hay que seguir es inicial, continua y final.

Para una evaluación inicial y continua Gil, 2004 citado por Ruiz (s.f) propone las siguientes hojas de observación de las cuales solo se destacará el esquema corporal

TABLA 15. PAUTAS SOBRE LA EVALUACIÓN INICIAL SOBRE EL ESQUEMA CORPORAL

	ANOTACIONES
Si reconoce las partes fundamentales de su cuerpo	
Tono y control muscular	
La percepción espacial	
Coordinación	
Conocimiento de su esquema corporal	

Modificación de la tabla de evaluación inicial sobre motricidad de Gil (2004)

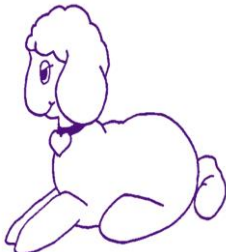
TABLA 16. EVALUACIÓN CONTINUA SOBRE EL ESQUEMA CORPORAL

NOMBRE..... FECHA / /	
DESARROLLO DEL ESQUEMA CORPORAL	OBSERVACIONES
Identifica la imagen corporal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Global (niño/niña) ▪ Segmentaria (partes del cuerpo) ▪ Articulaciones ▪ Lateralidad dominante 	

Modificación de la tabla de evaluación continua sobre motricidad de Gil (2004)

3.2.8. Actividad 8: Área de expresión plástica

a. Ficha y propuesta alternativa

TABLA 17. ACTIVIDAD DE PLÁSTICA				
DATOS DE LA FICHA				
Objetivos Implícitos	a) Desarrollar la motricidad fina a través del pegado de materiales suaves como la lana y el algodón. b) Reconocer texturas suaves			<div><div>Nombre: _____</div><div>Textura suave Pega lana dentro al cuerpo de la oveja.</div></div> <div>Ficha tomada de https://sites.google.com/site/rededucativareir/fisica-y-quimica</div>
Desarrollo	La ficha consiste en pegar lana dentro del cuerpo de la oveja			
Contenidos implícitos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Pegado de material	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
		Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
	Texturas suaves	Física	Conocimiento del entorno	
Psicomotricidad		Conocimiento de sí mismo y autonomía personal		
PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FICHA				
Objetivos	a) Desarrollar la creatividad en relación a la expresión plástica b) Realizar estampaciones de forma libre con diferentes materiales			
Desarrollo de la actividad	En el aula de psicomotricidad para que haya suficiente espacio extenderemos en el suelo cinco rollos de papel continuo blanco. En cada extensión de papel habrá cinco niños con espacio suficiente para cada uno para que se pueda mover libremente. En un lado del aula habrá materiales para hacer estampaciones con diferentes materiales. Las estampaciones se harán con tempera. Los niños se levantarán e irán hacia la mesa cada vez que quieran cambiar de material.			
Recursos	Tapones de botella, bastoncillos, papeles de texturas diversas, frutas, objetos, hojas de árboles, etc. (todo lo que se nos ocurra) témperas.			
Contenidos	Materia	Comp. Grado	Cont. curricular	
	Creatividad	Plástica	Lenguajes: comunicación y representación	
	Motricidad fina	Psicomotricidad	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
	Situación espacial	Psicomotricidad y matemáticas	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
Conocimiento del entorno				
Estrategia lúdica	Se propone de forma lúdica una actividad de expresión plástica. Esta tiene un carácter lúdico ya que se sale de lo convencional al no estar sentados en una silla. Los niños experimentan con diferentes materiales a la vez que desarrollan su creatividad.			

b. Fundamentación didáctica de la actividad de expresión plástica

García et al., (2010) definen la expresión plástica como “una forma de comunicación y representación que emplea diferentes técnicas y materiales plásticos que favorecen y enriquecen el proceso creador” (p.70). Desde los primeros años de vida la expresión plástica es para el niño una vía para comunicar sus vivencias, experiencias y percepciones de la realidad. Mientras el niño perfecciona sus habilidades motrices y cognitivas, también se introduce en el lenguaje estético. Al tratarse de una forma de lenguaje, hablamos de un proceso creador que permite representar la realidad y desarrollar su imaginación. Los niños solo podrán desarrollar su creatividad si les permitimos expresarse y explorar de forma libre (algo que vemos al 100% en la actividad que propongo).

La expresión plástica como lenguaje, es una forma de representación, es un instrumento básico de comunicación, comunica creativamente a través del dibujo, volumen, forma. La expresión plástica como recurso educativo comprende los contenidos del resto de áreas de una forma global, de ahí su peso en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La expresión plástica como medio para seguir percibiendo, interiorizando, comprendiendo, descubriendo, favorece el desarrollo integral. El objetivo de la expresión plástica es favorecer el desarrollo integral, percepción, creatividad, autoestima, motor y desarrollo cognitivo (Bejerano, 2009, s.p.).

Baker, 1992, citado por Bejerano (2009) afirma que se invierte en las escuelas entre un 30% y un 50% del tiempo en actividades artísticas, ahí su importancia en la etapa educativa de 0 a 6 años.

Si como educadores utilizamos técnicas y materiales diversos, enriqueceremos el proceso creador, siempre en función del momento evolutivo del niño. Todos estos recursos permitirán al niño avanzar en la manipulación y la experimentación. Todas las actividades de expresión plástica son lúdicas (eje central de este trabajo final de Grado), se proponen como un juego, por lo que el interés y la motivación en el niño está garantizado (García et al., 2010).

En el primer ciclo de Educación Infantil, debido a que el niño está adquiriendo aún el control del cuerpo y el pensamiento simbólico no empieza hasta los dos años, existen limitaciones a la hora de proponer actividades de expresión plástica. Por ello en este ciclo se hará hincapié en el proceso y no solo en el producto final. Se pretende que el niño experimente, observe, pruebe y manipule el material y utilice las técnicas más apropiadas a su nivel madurativo. De los 0-3 años se recomienda enseñar a los niños a mirar y a observar, aprovechando el gran interés que muestran con las imágenes visuales. Mientras en el segundo ciclo de la etapa, teniendo en cuenta su progreso en cuanto al desarrollo de las capacidades, las actividades

serán más complejas, ya que tienen mayor control del cuerpo, mayor capacidad de atención, y mejor comprensión y expresión del lenguaje (García et al., 2010).

c. Fundamentación de las competencias del Grado en la actividad de expresión plástica

CG1.Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años. Tal y como se ha dicho en la fundamentación de la actividad, para enriquecer el proceso creador, hay que proporcionar a los niños de materiales y técnicas acordes a su momento evolutivo. ¿Cómo es el desarrollo de la expresión plástica en la etapa infantil?

Lowenfeld, sin fecha, citado por García et al., (2010), distingue dos etapas: etapa del garabateo y etapa preesquemática. En la primera etapa el niño produce lo que conocemos como garabatos. Estos evolucionan entorno a los progresos perceptivos y motores. Los primeros garabatos (sin control) aparecen a los 18 meses, de forma espontánea, sin ningún tipo de intención y sin coordinación óculo-manual. Este garabato sin control, pasa a ser controlado alrededor de los 24 meses, gracias al progreso en la coordinación óculo-manual, porque en palabras de Lowenfeld, sin fecha, citado por García et al., (2010) “después de haber seguido a la mano, el ojo comienza a guiarla” (p. 71). Será ya a partir de los 3 años cuando el niño empieza a darle un nombre a sus producciones, debido a la adquisición de la función simbólica, apareciendo por tanto la intencionalidad. La etapa preesquemática se caracteriza por una evolución del garabato hacia formas más reconocibles, comenzando la representación de la figura humana. Es común que intenten dibujar a los padres y el entorno más cercano (García et al., 2010).

Si hablamos de los elementos básicos del lenguaje artístico (color, forma, línea y volumen), el color y la forma irán evolucionando siguiendo un proceso bastante similar.

Durante los primeros años, la atención del color dependerá de su longitud de onda. Por ello en estas edades suelen tener una mayor predilección por los tonos rojos. A partir de los 3 años, la elección de los colores responde, sobre todo, a criterios emocionales; le llamará la atención un color nuevo, el color que tenga la compañera o el compañero o incluso los utilizará según se encuentren más o menos próximos. Progresivamente irá reconociendo los colores, si bien su uso será subjetivo. De tal manera que, por ejemplo, el cielo puede ser pintado de cualquier color. Será aproximadamente hacia los 6 años cuando comience a elegir colores específicos para cada cosa, lo cual le conducirá poco a poco hasta el llamado “color esquema”. Es decir, los cielos son azules, los árboles verdes...en cualquier caso, la evolución en la utilización del color, por parte de los niños y de las niñas, dependerá en gran medida de sus propias experiencias y vivencias (Bejerano, 2009, “expresión plástica” párr.3-4)

Se recomienda que en los primeros años se proporcione al niño de diferentes colores para desarrollar su discriminación visual y favorezca la capacidad perceptiva.

Respecto al volumen y la forma, estos siguen una evolución estrechamente relacionada con la del dibujo. Primero de forma espontánea, manipulan los materiales y descubren su manejo, para poco a poco producir con ello, lo que les llevará a crear “gusanos” “serpientes” u otros objetos de su entorno, es decir, dan un nombre a sus producciones como sucede con el dibujo (Bejerano, 2009). La forma está relacionada con la interpretación emocional que le da el niño. Así bien, el niño realizará de un tamaño más grande aquellos objetos o personas que sean más importantes para él (García et al., 2010).

CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.

Cada vez se escucha más el concepto de “arteterapia”. Por ello he querido mencionar en unos párrafos como ayuda el arte en la escuela a niños con algún trastorno o dificultad para el aprendizaje. En este caso voy a hablar de la relación entre el arte y el autismo, ya que en las prácticas, aunque no lo he vivido en mi aula, sí he podido observar de cerca a un niño con autismo.

Cuando se piensa en una persona autista, pueden aparecer conceptos como «mutismo», «opacidad», «soledad», «silencios». No se puede mirar el autismo como algo inmóvil. Aunque el trastorno posee rasgos comunes, existen distintos niveles de profundidad, y aún dentro de dichos niveles cada individuo es diferente, cada individuo es un caso único. La incapacidad para relacionarse de forma normal con las personas y las situaciones desde el comienzo de la vida, de prever acontecimientos en función de experiencias pasadas y presentes, de comprender los estados mentales de las emociones y determinadas conductas como el engaño, la ironía, el doble sentido y otras conductas más, hace del autismo un mundo caótico que necesita ayuda externa para dar sentido a la experiencia y a la acción (Fernández, 2003, p.136).

En España existe un centro, concretamente en Burgos, que se ha dedicado a desarrollar la expresión artística como medio de ayuda y expresividad para niños autistas llegando a realizar dos grandes exposiciones de los trabajos realizados en el Centro por toda Europa.

En cuanto a la relación entre el autismo y el arte:

Las experiencias artísticas permiten representar gráficamente elementos abstractos y subjetivos como lo son las emociones, las cuales determinan nuestro comportamiento. [...] el pensamiento en el autismo necesita de imágenes concretas para dar significado a una idea y entonces poder comprender emociones como el miedo, la alegría o la tristeza. Así, somos

capaces de dar significado a la realidad a través de la representación, usando el dibujo, la pintura, la expresión corporal, la lectura y los juegos de rol. Resulta evidente que deberían existir más espacios terapéuticos que intervengan de forma grupal usando el arte como un pretexto para expresarse (Olvera & Iturbe-Ormaeche, 2015).

CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.

Para desarrollar correctamente la expresión plástica de los niños debemos como educadores organizar bien el espacio y los materiales. Si queremos hacer una actividad que necesite de espacio, es lógico no utilizar espacios reducidos. Los niños están más acostumbrados a trabajar en su mesoespacio que suele ser su mesa de trabajo. Por ello, podemos servirnos de aulas más amplias como la de psicomotricidad o el patio para hacer actividades plásticas más libres.

En relación a los materiales y las técnicas, los primeros deben seguir unos criterios y que den pie a utilizar técnicas cada vez más complejas. García et al., (2010) nos presenta los siguientes criterios en cuanto a material y las técnicas más utilizadas en Educación infantil (p.78-79):

- Variado y estimulante, tanto en cantidad como en calidad
- De buena calidad plástica y económico
- Que sea atractivo para el niño
- Adecuado a su nivel de desarrollo
- Resistente a la manipulación
- Seguro en su utilización
- Higiénico y fácil de limpiar
- Que no sea complejo en su utilización

Entre las técnicas destacan: dibujo libre, dactilopintura, técnicas de pegado y recortado, plegado de papel, collage, estampado (presentado en la presente actividad) grabado y modelado.

CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.

La función de los docentes ya se ha comentado en actividades anteriores. Tal y como se ha presentado en dichas actividades, entre sus funciones está la evaluación. A la hora de evaluar la expresión artística la mejor técnica y la más utilizada en educación infantil es la observación. Mediante la observación nos fijaremos de forma detallada en cada niño teniendo en cuenta su nivel (García et al., 2010).

A continuación se muestra una tabla de registro de aspectos generales evaluables respecto a la expresión plástica (pág. 81).

TABLA 18. ASPECTOS GENERALES EVALUABLES EN EXPRESIÓN PLÁSTICA		
Indicadores de evaluación	SI	NO
Anticipa mentalmente el resultado de lo que va a hacer		
Tiempo de interés que mantiene en la actividad		
Cuidado y reconocimiento del material que utiliza		
Tiene interés por realizar descubrimientos personales		

Tabla de aspectos generales evaluables en expresión corporal de (García et al., 2010)

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

4.1. Limitaciones y propuestas de mejora

Lo primero que debes hacer como estudiante cuando te vas a enfrentar a la realización del TFG es leer la Guía que te facilita la facultad en la página web. En dicha Guía, entre otras cosas, aparece la explicación de lo que es un buen desarrollo de un TFG. Como ya he comentado en el punto anterior, te pide que integres las competencias del Grado en forma de síntesis. Bien, esto no debería suponer un gran problema, pero lo cierto es que sí. Incluso aquellos alumnos que por suerte hemos podido elegir tutores competentes en su trabajo y que te pueden ayudar en cualquier momento como ha sido mi caso (aprovecho estas líneas para darle las gracias), y que además dichos estudiantes nos esforzamos día a día por sacar un TFG de rigor, nos ha sido muy complicada esta integración. Este problema para aquellos que nos tomamos esto en serio es bastante grave. No saber cómo integrar las competencias del Grado deja a la vista grandes fisuras en nuestra formación como docentes.

Cabe decir que para ir tapando algunas de ellas necesitamos la experiencia que nos brindan los años, pero hay algunas que no deberían estar abiertas. Por ello, mi primera limitación para realizar este trabajo, y sé a ciencia cierta que es la principal limitación de todos, ha sido la **escasa formación que tenemos en varias asignaturas**. Entre estas asignaturas, en mi caso particular, hablo de la columna vertebral de la carrera: psicología del desarrollo y psicología de la educación. Si las patas de la silla no están bien, esta no se sustenta. Así es, si no tenemos la base ¿Qué maestros vamos a ser? Es algo que me provoca profunda tristeza. Mi tutor nos consiguió una charla con una profesora de la Facultad. Ahora, centro estas líneas en usted, aplicado lector, para que intente reflexionar sobre lo que yo sentí ese día, y le hago la siguiente pregunta ¿Es posible aprender más en una charla de dos horas que en todo un cuatrimestre? La respuesta es sí. Aquel día fue como si el bloqueo que te impedía subir las escaleras desapareciera y empezaras a subir un peldaño y después otro. En este caso la propuesta de mejora es obvia, mejorar las programaciones de las asignaturas en algunos casos, y en otros que los profesores se preocupen de que sus alumnos aprendan. Esto no quiere decir que en todas las asignaturas sea así, ya que he tenido profesores que recordaré siempre y que me han enseñado mucho, incluso hay algunos que han hecho que una asignatura como Matemáticas, la cual no era de mi agrado y me daba cierto respeto antes de entrar a la Facultad, se haya convertido en una de mis grandes pasiones en relación a la educación infantil.

Otra limitación ha sido a la hora de **coger libros de la biblioteca**, aunque para esto no tengo propuesta de mejora, ya que considero que no tiene remedio y que hay que aceptarlo

como es. Cuando coges libros de la biblioteca, puedes tenerlos durante un periodo de quince días con opción de renovación. Para hacer un TFG necesitas mucha bibliografía, y teniendo en cuenta el poco tiempo del que disponemos, ya que hay que compaginarlo con la memoria de las prácticas, no te da tiempo a leer el libro o buscar la información que necesitabas. Cuando te quieres dar cuenta, ya tienes que renovarlo de nuevo, pero he aquí el problema. Cuando entras a tu cuenta para renovarlo, no puedes porque otra persona lo ha reservado, por lo tanto, para que no te penalicen tienes que ir a devolverlo, perdiendo tiempo en ir hasta la facultad y por supuesto, perdiendo un libro que necesitabas. Comprendo que hay personas que tienen que hacer también el TFG o bien otro tipo de trabajos, por ello es un problema que no puede solucionarse.

Por otro lado, respecto al tema elegido, a la hora de buscar bibliografía he encontrado muchos libros sobre el juego y su metodología del ciclo superior de Educación Infantil, lo que me ha llevado a preguntarme ¿Por qué en la universidad no hay una asignatura sobre el juego y en cambio en los módulos hay un libro específico para ello y de manera tan espléndida? Mi propuesta sería añadir una **asignatura en relación al juego infantil**. Ahora comprendo por qué no le dan algunos maestros la importancia que debería, porque en la propia carrera no se le da importancia, tal y como sucede con la educación emocional y las TIC, aunque esta última al menos cuenta con asignaturas optativas, pero en mi opinión debería ser obligatoria, ya que nos exigen ser competentes en ello, pero no nos forman.

Por último, y no menos importante, **el tiempo** del que disponemos al tener que compaginarlo con la memoria de las prácticas y las propias prácticas, es escaso. Mi tutor me propuso dejarlo para septiembre, pero dada mi forma de ser caracterizada por la cabezonería de querer hacer todo en su momento, considero que el momento del TFG es en junio, y me costara lo que me costara iba a dedicar todo mi esfuerzo y empeño en presentarlo en junio. Finalmente, tanto mi tutor y yo estamos contentos con el resultado teniendo en cuenta este hándicap. Mi propuesta de mejora sería aumentar los créditos del TFG, ya que ahora mismo se destinan 6, y en mi caso, he necesitado muchas más horas de trabajo.

4.2. Viabilidad del proyecto

Puesto que entre los objetivos de un TFG no está realizar una investigación (esto sería objetivo de un trabajo de Máster), no he comprobado si lo que se propone es viable o no. Para ver si esta propuesta es viable debería contar con varios alumnos que trabajasen las fichas que presento y otros que realizasen las situaciones lúdicas, para comparar resultados y comprobar si lo que propongo funciona. Por esta razón, me agarro a una hipótesis.

En relación a este tema de no abusar de las fichas en Educación infantil, durante la carrera se ha hablado mucho. Han sido muchos los profesores que nos han dicho que las fichas las dejemos a un lado, aunque pocos han explicado por qué. Aun así, poco a poco lo he ido descubriendo por mí misma. Uno de los motivos es lo que definiendo en este trabajo: el niño necesita jugar, moverse, experimentar, manipular, explorar... no estar sentado en una silla.

Como ya se ha mencionado, para aprender algo necesitamos guiarnos por una motivación, una motivación intrínseca y donde más la encontramos es en las tareas situadas. Las fichas no son situadas. De hecho, en relación a este tema, quiero destacar un claro ejemplo vivido en las prácticas. Estuve en una clase de niños de tres años. En esta clase había una niña muy risueña, con una conducta ejemplar, y muy cariñosa. Bien, esta niña cambiaba en cuanto se sentaba a la silla a hacer una ficha. Sus ojos vivos y alegres, se volvían tristes. La desmotivación que le provocaba hacer fichas era tal que tomaba un rol “desafiante” hacia la profesora y hacia mí, y alguna vez incluso soltó alguna lágrima. Eso sí, en cuanto se hacían juegos manipulativos en la asamblea o se ponía a jugar a rincones, aquellos ojos tristes volvían a tener luz.

No es necesario hacer una investigación a fondo para ver esto. Basta con observar, basta con saber mirar.

Dejando a un lado el ejemplo, he de decir que mi intención con este trabajo no es ni ofender a las editoriales, ni ofender a aquellos maestros y/o centros que se sirven de los libros de textos. Cada uno es libre desde su formación y opinión de seguir el camino que considere que es el más adecuado. Yo, en base a mi formación y mi opinión sé qué camino tengo que seguir. Mi único objetivo con este trabajo es dar argumentos constructivos, basándome en la neurociencia, del porqué los juegos y las situaciones lúdicas son una buena herramienta de aprendizaje. Por esta razón, pienso que si se pone en práctica sería viable. ¿Por qué no iba a serlo? Al fin y al cabo, lo único que propongo es una estrategia metodológica que respeta al niño y al proceso de aprendizaje tal y como nos lo reafirma la neurociencia aplicada a la educación o neuroeducación.

4.3. Aportación personal

El tema que se propone en el trabajo se ha tratado poco durante la carrera. En ocasiones hay asignaturas que pecaban de demasiada teoría, y en algunas se realizaban prácticas que poco tenían que ver con la verdadera práctica que se va a llevar en el aula. Me han faltado en muchas asignaturas recursos, actividades que llevar al aula. La gran mayoría de las actividades que propongo han sido invención mía o cogidas de algún libro, aunque también alguna ha sido aprendida durante la carrera. Por lo tanto, el trabajo me ha aportado recursos para materias con los que antes no contaba. Me ha ayudado a comprender más aún lo

fundamental que es el juego infantil en todas sus dimensiones, afectivas, cognitivas, motoras, etc. Además, me ha supuesto ponerme al límite, ya que he intentado sacar un trabajo de rigor en un tiempo, en mi opinión, escaso, debido a la redacción complementaria de la memoria de prácticas y la realización de estas. No es fácil la combinación de perfeccionismo y límite de tiempo. Por lo que me ha hecho darme cuenta que con paciencia, positividad, esfuerzo y organización todo se puede conseguir. Además, mi tutor, como ya he comentado al principio de la reflexión crítica, nos consiguió una charla con una profesora de la Facultad, a la cual aprovecho estas líneas para agradecerla su dedicación ese día, pudiendo enriquecerme de aquello que me faltaba para entender más a fondo este tema.

Ha sido una experiencia intensa, de mucho esfuerzo y dedicación, de muchas ganas, de ayudas, de momentos más bajos anímicamente, pero de momentos con fuerza en otros. Este trabajo ha sido una enriquecedora forma de poner punto y final a la carrera, y punto y seguido a mi formación.

4.5 Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

TABLA 19. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años	3.1.4 3.1.5 3.1.6 3.2.1 3.2.2 3.2.3 3.2.5 3.2.7 3.2.8	Martínez Criado (1999) 15,16,17 Delgado (2012) 19 Mora (2015)20,21,22 Ortiz (2009)21, 22 Papalia et al., (2009) 36 Murado (2010) 40 Bel (2004) 43 Escudero (2003) 44 Akoschky et al., (2008) 51 García et al (2010) 51,64 Martín (2008) 58,59 Bejerano (2009) 62,64	LeDoux (1994) 21 Damasio (1996) 21 Piaget (s.f)) 36 Phillips (1993) 39 Gardner (1995) 53 Lowenfeld s.f) 63
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	3.1.6 3.2.1 3.2.2	Mora (2015)20,21,22 Ortiz (2009) 21, 22 Díaz (2003) 22 Aguilar (2010) 35	LeDoux (1994) 21 Damasio (1996) 21 Brousseau (1998) 35 Ruiz (2005) 35 Phillips (1993) 39

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.	3.2.3 3.2.5 3.2.8	Marchesi (2012) 45,52 Coll (2012) 45,52 Palacios (2012) 45,52 Fernández (2003) 64 Olvera (2015) 65 Iturbe-Ormaeche (2015)65	Pág.
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.	3.1.8 3.2.5 3.2.6	Lluch & Salinas (s.f) 55	Hargreaves (1998) 52 Small (2003) 52 Blacking (1994)
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	3.2.1	Delgado (2012) 28 Aguilar et alt., (2010) 36	Pág.
CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los trastornos de hábitos y comportamientos no saludables, y sus consecuencias para intervenir o colaborar.	3.1.6 3.2.4	Ortiz (2009) 21 Martín (2013) 48	Damasio (1996) 21
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.	3.1.8 3.2.1 3.2.8	De Pablos (s.f) 27 Mejía (s.f) 35 Martín (2008) 37 García et al., (2010) 65	Pág.
CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.	3.1.8 3.2.2 3.2.8	Martínez (2008) 26 Pecci et al., (2010) 26 Olasagasti (2002) 27 Murado (2010) 41 García et al., (2010) 65	Ibáñez (1996) 26 Decroly 81920) 27
CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación o de otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.	3.2.7	García et al., (2010) 66	Ministerio de Educación y Ciencia 59 Gil (2004) 59,60
CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e	3.1.2	García (2009) 9, 10,12 Llull (2009) 9,11,12 Delgado (2012) 10,11,12 Pecci et al. (2010) 10,11 Monroy (2011) 11,12,13	Spencer (1855) 9 Moritz (s.f) 10 Hall (1904) 10 Groos (s.f) 11 Freud (s.f) 11

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
informes y la toma de decisiones.		Sáez (2011) 11,12,13 Cabrera (2011) 11	Piaget (1964) 12 Vygotski (s.f) 12 Brofenbrenner (s.f) 13
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.	3.1.7 3.1.9 3.2.1 3.2.2 3.2.3 3.2.4 3.2.5 3.2.6 3.2.7 3.2.8	Pecci et al. (2010) 23, 24 Bartolomé & Del Pozo (2013) 23, 24, 25 Delgado (2012) 23, 24 LOE 28 Real Decreto (29 diciembre) 29,30,31,34,38,42,46,49,54, 57,61	
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	3.2.6	Antúnez (2000) 56	
CG13. 1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Experimentales.	3.2.4	Fernández (2015) 47 Bravo (2015) 47 COSCE (2011) 47 Martín (2013) 48	
CG13. 2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Sociales	3.2.6	Lluch (s.f) 55 Salinas (s.f)55 Antúnez (2000) 56	
CG13. 3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas	3.2.1	Mejía (s.f) 35 Aguilar (2010) 36 Papalia (2009) 36 Martín (2008) 37	Brousseau (1998) 35 Ruiz (2005) 36
CG13. 4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Lengua y Literatura	3.2.2 3.2.3	Kerr (2015) 39,40 Anner (2004) 39 Serrano (2006) 44 Murado (2010) 40,41 Bel (2004) 43 Escudero (2003) 44 Marchesi (2012) 45 Coll (2012) 45 Palacios (2012) 45	Asher (2000) 39 Phillips (1993) 39

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
		Caraballo (s.f) 45 Logopedia dinámica y divertida 45	
CG13. 5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Musical	3.2.5	García et al., (2010) 50,51 Akoschky et al.,(2008) 51 Marchesi (2012) 52 Coll (2012) 52 Palacios (2012) 52	Hargreaves (1998) 52 Small (2003) 52 Gardner (1995) 53
CG13. 6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual	3.2.8	García et al., (2010) 62,63,64,65,66 Bejerano (2009) 62,63,64 Fernández (2003) 64 Olvera (2015) 65 Iturbe-Ormaeche (2015) 65	Baker (1992) 62 Lowenfeld (s.f) 63
CG13. 7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Educación Física	3.2.7	Martín (2008) 58, 59	Gil (2004) 59,60

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anner, C. M. (2004). Teaching english as a foreign language through action techniques. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada* , 75-87.

Martínez González, L. (2008). Lúdica como estrategia didáctica. *Scholarum: División de apoyo para el aprendizaje*. Obtenido de <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html>

Aguilar , B., Ciudad, A., Láinez, M., & Tobaruela, A. (2010). *Construir jugar y compartir: Un enfoque constructivista de las matemáticas en Educación Infantil*. Jaén: Enfoques educativos.

Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., & Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil de (0-6 años)*. Barcelona: GRAO.

Antúnez, S. (2000). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: GRAO.

Aula virtual de audición y lenguaje. (s.f.). Recuperado el 9 de abril de 2016, de <http://aulavirtualdeayl.blogspot.com.es/2014/04/fichas-de-la-r-fuerte.html>

- Bartolomé, R., & Del Pozo, M. (2013). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: McGrawHill.
- Bejerano, F. (junio de 2009). La expresión plástica como fuente de creatividad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(4). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/04/fbg.htm>
- Bel Rafecas, N. (2004). *El lenguaje*. Madrid: Akal.
- Cabrera Angulo, A. (1996). Algunas teorías modernas que explican la función del juego. *Motrivivencia*(9). Obtenido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5653/20445>
- Caraballo, A. (s.f.). *Guiainfantil*. Recuperado el 9 de Junio de 2016, de <http://www.guiainfantil.com/1042/dislalia-infantil.html>
- Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE). (2011). *Informe ENCIENDE: Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar*. Madrid: Rubes.
- De Pablos, J. (sin fecha). La Educación Infantil y primaria en la sociedad del conocimiento: el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. En I. s. profesorado, *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria* (págs. 25-45). Ministerio de Educación y ciencia.
- Delgado, I. (2012). Naturaleza e importancia del juego en la infancia. En I. Delgado Linares, *El juego infantil y su metodología* (págs. 2-33). Madrid: Paraninfo.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 12 de Junio de 2016, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Escudero, A. (2003). El desarrollo del niño. En A. Escudero Sanz, *Desarrollo del lenguaje* (págs. 68-104). Madrid: Pearson.
- Fernández, M. (8 de mayo de 2003). Creatividad, arteterapia y autismo: Un acercamiento a la actividad Plástica como. (R. c. complutenses, Ed.) *Arte, individuo y sociedad*, 15, 135-152. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110135A/5837>
- Fernández, R., & Bravo, M. (2015). *Las ciencias de la naturaleza en la Educación Infantil: El ensayo, la sorpresa y los experimentos se asoman a las aulas*. Madrid: Pirámide.
- García, A., & Llull, J. (2009). El modelo lúdico en la intervención educativa. En A. García, & J. Llull, *El juego infantil y su metodología* (págs. 8-39). Madrid: Editex.

- García, C., García, E., Vergara, J. J., & Zamorano, M. A. (2010). La expresión plástica. En C. García, E. García, J. J. Vergara, & M. A. Zamorano, *Expresión y comunicación* (págs. 69-83). Madrid: McGrawHill.
- Infantic*. (s.f.). Recuperado el 17 de Mayo de 2016, de Aprende y disfruta con las TIC: <http://ticmarugibueno.blogspot.com.es/2011/01/infatic.html>
- Kerr, R. (2015). Total Physical Response- TPR. En M. Rábano, & S. García, *Inglés para el Grado en Magisterio de Educación Infantil: Aspectos básicos, propuestas y actividades* (págs. 171-174). Madrid: Universidad Alcalá de Henares.
- Lluch i Balaguer, X., & Salinas Catalá, J. (s.f.). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Ministerio de Educación y cultura.
- Logopedia dinámica y divertida*. (11 de abril de 2014). Obtenido de <http://logopediadinamicaydivertida.blogspot.com.es/2014/04/el-juego-de-la-rr.html>
- Marchesi, Á., Coll, C., & Palacios, J. (2012). *Desarrollo psicológico y educación: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Domínguez, D. (2008). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Pirámide.
- Martín Martín, D. (2013). Trabajo fin de grado. *Educación infantil a través del rincón de ciencias*.
- Martín, J. (diciembre de 2008). Organización y funcionamiento de rincones en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*(13). Obtenido de <http://www.actiweb.es/didacticag2/archivo6.pdf>
- Martínez Criado, G. (1999). Jugar y crecer. En G. Martínez Criado, *El juego y el desarrollo infantil* (págs. 49-79). Barcelona: Octaedro.
- Mejía, C. (s.f.). *Introducción a la lógica matemática por medio de los bloques lógicos*. Recuperado el 3 de Junio de 2016, de <http://ayura.udea.edu.co/logicamatematica/talleres/taller1a.htm>
- Monroy Antón, A., & Sáez Rodríguez, G. (Febrero de 2011). Teorías sobre el origen del juego. *efdeportes*, 15(153). Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd153/teorias-sobre-el-origen-del-juego.htm>
- Mora, F. (2015). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Murado, J. L. (2010). *Didáctica de inglés en Educación Infantil: métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideaspropias.

- Olasagasti, M. (2002). El juego y el trabajo. En M. Olasagasti, *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz* (págs. 25-34). Madrid: Morata.
- Olvera, M. J., & Iturbe-Ormaeche, A. (mayo de 2015). *El arte como forma de intervención en el autismo*. Recuperado el 15 de Junio de 2016, de Autismo diario: <http://autismodiario.org/2015/05/12/el-arte-como-forma-de-intervencion-en-el-autismo/>
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). Estudio del mundo de los niños. En D. E. Papalia, S. Wendkos Olds, & R. Duskin Feldman, *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (págs. 4-23). México: McGrawHill.
- Paredes Ortiz, J. (2002). Aproximación teórica a la realidad del juego. En J. Moreno Murcia, *Aprendizaje a través del juego* (pág. 11). Málaga: Aljibe.
- Parra, J. M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial universitario.
- Pecci Garrido, M. C., Herrero Olaizola, T., López García, M., & Mozos Pernias, A. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: McGrawHill.
- Red educativa. (s.f.). Recuperado el 17 de mayo de 2016, de <https://sites.google.com/site/rededucativareir/fisica-y-quimica>
- Rincón del maestro. (s.f.). Recuperado el 8 de abril de 2016, de <http://www.rinconmaestro.es/>
- Rodriguez Ruiz, C. (s.f.). Recuperado el 9 de abril de 2016, de <http://i2.wp.com/www.educapeques.com/wp-content/uploads/2015/01/formas-geom%C3%A9tricas-16.png>
- Ruiz, G. (s.f.). La evaluación de la Educación física infantil. *Departamento de expresión musical y corporal*. Madrid, Comunidad de Madrid, España: Facultad de Educación-UCM.
- Serrano, M. (febrero de 2006). Estimulación del lenguaje oral en educación infantil. *Investigación y educación*(22). Obtenido de <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/estimulacion-del-leguaje-oral-en-infantil-mila-serrano.pdf>
- Suarez Diaz, L. (s.f.). Recuperado el 8 de junio de 2016, de Suenasuenas: https://picasaweb.google.com/101228439580467198713/SuenaSuena4Y5Anos?utm_source=tiching&utm_medium=referral#5470083076931641698

Valmaseda, M. (2012). Los problemas de lenguaje en la escuela. En Á. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (págs. 101-127). Madrid: Alianza.

Voy a aprender inglés. (s.f.). Recuperado el 9 de abril de 2016, de <http://www.voyaprenderingles.com/worksheets-fichas-infantiles/routines/>

6. INDICES

6.1. Índice analítico de conceptos

acción	7, 8, 13, 14, 19, 23, 28, 29, 30, 35, 37, 38, 39, 58, 64
aprender	11, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 38, 39, 40, 41, 47, 53, 54, 57, 67, 69
aprendizaje	5, 6, 7, 9, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 36, 37, 39, 40, 41, 45, 47, 52, 53, 62, 64, 69
atención	6, 8, 16, 19, 21, 22, 23, 26, 28, 32, 38, 63
capacidades	12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 47, 51, 62
cerebro	2, 6, 16, 20, 21, 22, 25, 28, 39, 46, 69
competencias	2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 33, 36, 40, 44, 47, 51, 56, 58, 63, 67
conductas	11, 16, 17, 22, 64
conocimientos	5, 7, 12, 15, 20, 21, 23, 25, 28, 35, 36
creatividad	5, 14, 16, 18, 26, 51, 61, 62
curiosidad	15, 22, 24, 46
currículo	2, 6, 28, 31, 32
desarrollo	5, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 35, 36, 40, 41, 44, 45, 47, 51, 52, 53, 58, 62, 63, 64, 65, 67
Cognitivo	11
motor	16
descubrimiento	14, 30, 69
didáctico	15
educación	
Infantil	5, 6, 7, 8, 17, 20, 23, 31, 40, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 66, 67, 68
emociones	11, 17, 20, 21, 25, 28, 29, 50, 58, 64
entorno	12, 14, 17, 18, 19, 22, 24, 28, 29, 30, 34, 42, 46, 49, 51, 52, 54, 57, 58, 61, 63, 64
Estadio	
Operaciones concretas	12
preoperacional	12
Sensoriomotor	12
estrategias lúdicas	7, 25

estructuras intelectuales.....	12	Juguetes	8, 19
etapas	11, 20, 28, 31, 36, 44, 58, 63	lúdica.....	4, 7, 11, 12, 15, 17, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 38, 42, 46, 49, 54, 57, 61
experiencias	11, 12, 29, 52, 59, 62, 63, 64	manipulación.....	4, 5, 17, 18, 19, 25, 31, 35, 62, 65
exploración.....	5, 19, 20, 25, 30	memoria	15, 16, 20, 21, 22, 27, 39, 68, 70
familias.....	2, 6, 25, 27, 52	metodología	25, 40, 68
ficha.....	6, 31, 32, 34, 35, 38, 42, 46, 49, 54, 57, 61, 69	motivación.....	5, 10, 14, 15, 21, 22, 24, 28, 62, 69
habilidades.....	6, 11, 15, 16, 17, 22, 25, 28, 30, 62	movimiento.....	4, 5, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 50, 51, 57, 58
herramientas	14, 20	neuroeducación	20
hipocampo.....	21	neurotransmisores	21
juego.....	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 62, 68, 70	niñez	11
de reglas.....	12	niño.....	2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69
dirigido.....	27	observación.....	19, 23, 24, 25, 26, 30, 37, 59, 65, 66
dramático.....	27	pedagogía.....	20, 23, 24, 25, 26
educativo	15	percepciones.....	20, 29, 58, 59, 62
Funcional	12	práctica.....	11, 12, 16, 20, 21, 28, 41, 59, 65, 69, 70
heurístico	19	recurso.....	2, 4, 6, 23, 27, 62
libre.....	8	situaciones lúdicas.....	4, 18, 30, 31, 69
sensorial	19	tareas situadas.....	22, 69
Simbólico	11	teoría	9, 10, 11, 12, 34, 35, 70
juegos.....	5, 6, 8, 9, 11, 14, 15, 19, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 45, 46, 65, 69		
jugador	8, 10		
jugar.....	5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 25, 26, 31, 38, 42, 44, 46, 69		

6.2. índice de autoridades

(Akoschky.....	51	Fernández.....	47, 64
Aguilar.....	35, 36	Freud	11
Anner	39	Frobel	23
Antúnez.....	56	García7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 50, 51,	62, 63, 64, 65, 66
Asher.....	39	Gardner.....	53
Avedon-Sutton-Smith	8	Gil	59, 60
Baker.....	62	Groos.....	11
Bartolomé.....	23, 24, 25	Hall	10
Bejerano.....	62, 63, 64	Hargreaves	52
Bel.....	43	Huizinga.....	8
Bravo.....	47	Ibáñez.....	26
<i>Brofenbrenner</i>	12	Iturbe-Ormaeche.....	65
Brousseau	35	Kerr.....	39, 40
Bülher.....	8	LeDoux	21
Cabrera	11	Lluch	55, 56
Caraballo.....	45	Llull	7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17
Coll.....	45, 52	Lowenfeld	63
Corominas.....	7	Marchesi	45, 52
Damasio.....	21	Martín	37, 48, 58, 59
Decroly.....	15, 24, 27, 34	Martínez.....	15, 16, 17
Del Pozo	23, 24, 25	Mejía	35
Delgado7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17,	19, 23, 24, 27	Millar	8
Dewey	23	Monroy.....	11, 12, 13
Díaz.....	22	Montessori	24, 26
Escudero.....	44	Mora	20, 21, 22
		Moritz.....	10

Murado.....	40, 41	Ruiz	36, 59
Olvera	65	Rüssell	8
Ortiz	21, 22	Sáez	11, 12, 13
Olasagasti.....	27	Salinas	55, 56
Palacios	45, 52	Serrano.....	44
Paredes.....	7, 8, 14	Spencer	9
Pecci	10, 11, 13, 14, 17, 23, 24, 26	Sully.....	8
Phillips.....	39	Vygotski.....	12
Piaget.....	8, 11, 12, 28, 36		
Puigmire-Stoy.....	8		
Rousseau.....	23		

6.3. Índice de tablas

TABLA 1. TIPOS DE JUEGOS.....	15
TABLA 2. DESARROLLO DEL JUEGO EN EL NIÑO	19
TABLA 3. APORTACIONES PEDAGÓGICAS PREVIAS A LA ESCUELA NUEVA	23
TABLA 4. BENEFICIOS DE INTRODUCIR LOS RINCONES EN EL AULA.....	26
TABLA 5. TABLA DE ANALISIS DE EJEMPLO.....	33
TABLA 6. ACTIVIDAD DE LÓGICA-MATEMÁTICA.....	35
TABLA 7. ACTIVIDAD DE LENGUA EXTRANJERA	39
TABLA 8. ASPECTOS QUE INTEGRA UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA	42
TABLA 9. ACTIVIDAD DE LENGUA.....	43
TABLA 10. ADQUISICIÓN DE LOS FONEMAS	45
TABLA 11. ACTIVIDAD DE CIENCIAS EXPERIMENTALES.....	47
TABLA 12. ACTIVIDAD DE MÚSICA.....	50
TABLA 13. ACTIVIDAD DE CIENCIAS SOCIALES	55
TABLA 14. ACTIVIDAD DE PSICOMOTRICIDAD	58

TABLA 15. PAUTAS SOBRE LA EVALUACIÓN INICIAL SOBRE EL ESQUEMA CORPORAL.....	61
TABLA 16. EVALUACIÓN CONTINUA SOBRE EL ESQUEMA CORPORAL.....	61
TABLA 17. ACTIVIDAD DE PLÁSTICA	62
TABLA 18. ASPECTOS GENERALES EVALUABLES EN EXPRESIÓN PLÁSTICA.....	67
TABLA 19. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO	71

6.4. Índice de figuras

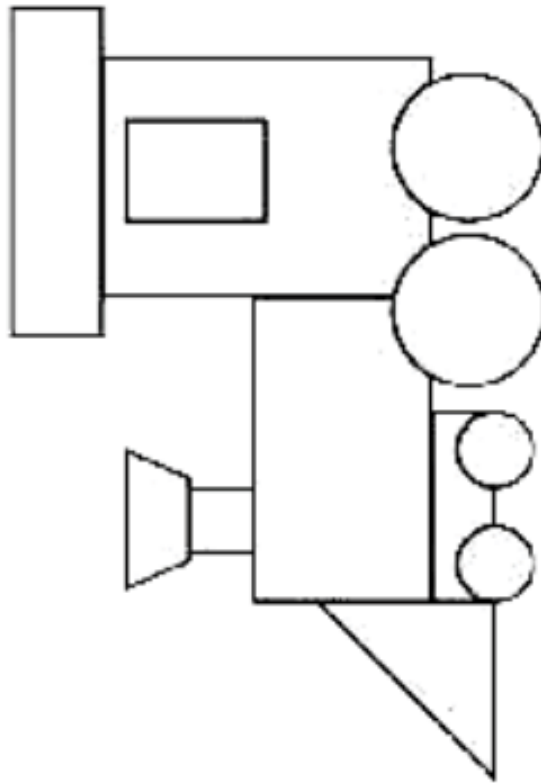
FIGURA 1. CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO	13
FIGURA 2. ASPECTOS PARA DESARROLLAR EN EL AULA EN RELACIÓN A LA EXPRESIÓN MÚSICAL	51
FIGURA 3. CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y VALORES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	56

7. ANEXOS

En este apartado de anexos se incluyen las fichas analizadas en tamaño real y el tablero del juego de la oca de la actividad de lengua (epígrafe 3.2.3).

Nombre: _____

Colorea de rojo los círculos, de naranja los cuadrados, de rosa los rectángulos, de azul los triángulos. Ahora dibuja uno igual más pequeño.



Name: _____

Date: _____

In the morning-

I wake up.

I get up.

I take a shower.










I brush my teeth.

I get dressed.

I brush my hair.

I eat breakfast.

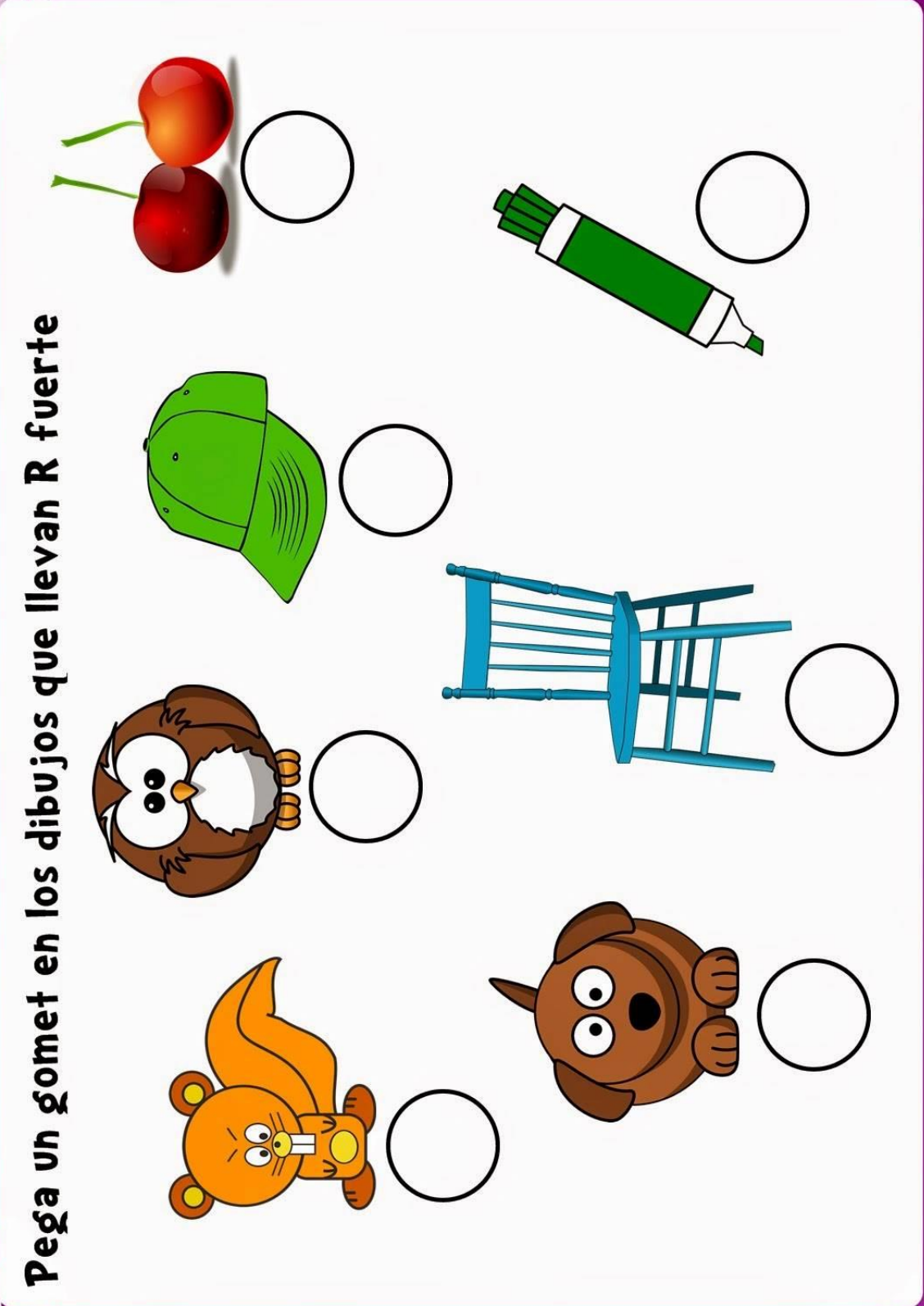
I go to school.



Read and repeat

ADICIÓN E LINGÜAJE

Pega un gómet en los dibujos que llevan R fuerte



CRA DE BERGONDO

Une con el ojo los dibujos de objetos
hechos para emplear la vista.



TIMBRE

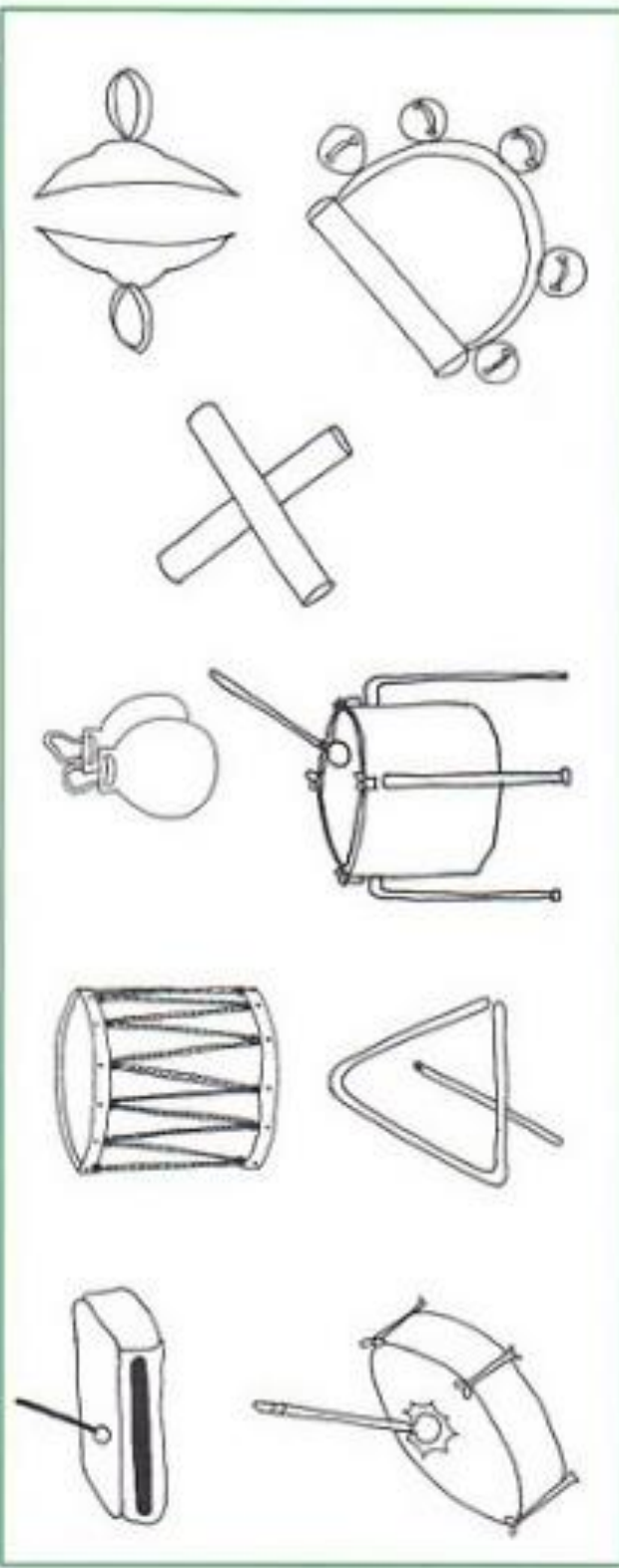
5

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Colorea de **rojo** los instrumentos de parche.

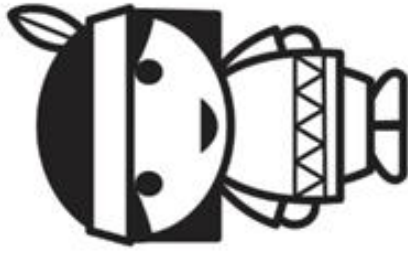
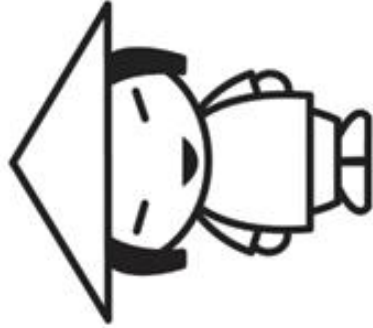
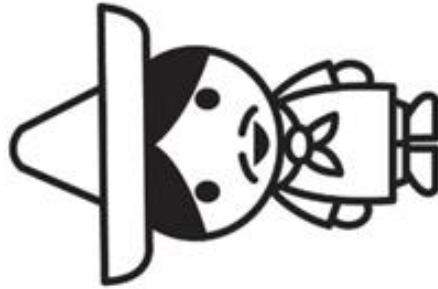
Colorea de **amarillo** los instrumentos de madera.

Colorea de **azul** los instrumentos de metal.



15

Colorea y une



africano

indio

chino

mejicano

japonés

Recorte rectangular

Colorear las partes del cuerpo que dicta el maestro



Rincón del Maestro: www.rinconmaestro.es

Nombre: _____

Textura suave

Pega lana sobre el cuerpo de la oveja.

